

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	5
BEITRÄGE ZUM THEMA „ERINNERUNGSKULTUREN – PREISE, NAMEN UND DISZIPLINPOLITIK“	
Stellungnahme des Vorstandes zur Rücknahme des Namens für den Forschungspreis vom 13. Januar 2014.....	9
<i>Andreas Hoffmann-Ocon</i>	
Heinrich Roth und der Preis der Forschung – Historisierungen, Verundeutlichungen und erziehungswissenschaftliche Erinnerungsgeschichten	11
<i>Benjamin Hasselhorn</i>	
Erinnerung im Streit. Zum Umgang der deutschen Geschichtswissenschaft mit ihrer eigenen Vergangenheit	27
<i>Eva Matthes & Carola Groppe</i>	
Historische Bildungsforschung und Erinnerungskultur. Eine Stellungnahme der Sektion Historische Bildungsforschung	37
<i>Daniel Tröhler</i>	
Wissenschaftliche Ehrungen oder der doppelte Gestus der Auszeichnung. Bemerkungen zur fallengelassenen Idee eines Heinrich Roth-Forschungspreises der DGfE	43
<i>Jörg Schlömerkemper</i>	
„Nomen est omen“ – oder geht es auch ohne? Was kann/Was soll der Name einer Person bei einem Preis bedeuten? Anmerkungen nach dem Streit um die Benennung des Forschungspreises der DGfE nach Heinrich Roth.....	47
BEITRÄGE	
<i>Adolf Kell</i>	
Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Kongresse zur Reflexion – auch für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik?.....	49

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Protokoll der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.</i>	65
<i>Ergebnis der Wahl zum Vorsitz und Vorstand der DGfE</i>	71
<i>Liste der unbekannt verzogenen Mitglieder</i>	72

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	75
<i>Sektion 5 – Schulpädagogik</i>	82
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	85
<i>Sektion 9 – Erwachsenenbildung</i>	91
<i>Sektion 12 – Medienpädagogik</i>	106
<i>Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	108

NOTIZEN

<i>Aus der Forschung</i>	113
<i>Aus Wissenschaft und Lehre</i>	117

TAGUNGSKALENDER	128
------------------------------	-----

EDITORIAL

Im Juli 2013 beschloss der Vorstand der DGfE zum Kongress anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Fachgesellschaft einen Forschungspreis auszuloben. Erste Gespräche über Kriterien, Namen und Ausschreibung des Preises hatte es schon im April gegeben. Es wurde auf einer Vorstandssitzung im Juli ein Text verabschiedet, in dem skizziert war, welche Forschungsleistungen künftig alle zwei Jahre mit dem Preis gewürdigt werden sollten. Gewürdigt werden sollten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit ihren exzellenten Forschungsbeiträgen nicht nur zur Kumulation des empirisch begründeten Wissens beitragen, sondern auch die theoretischen Diskussionen bereicherten, methodologische Problemstellungen thematisierten und mit innovativen methodischen Designs neue Fragestellungen beantworteten und so unter Umständen auch Herausforderungen der pädagogischen Praxis besser zu bewältigen erlauben würden. Mit der Beschlussfassung über den Ausschreibungstext wurde gleichzeitig der Preis nach Heinrich Roth benannt und eine kleine Auswahlkommission bzw. Jury, bestehend aus Dietrich Benner, Tina Hascher und Werner Thole, gebildet. Diese sollte dem Vorstand einen wohlbegründeten Vorschlag für den Preisträger unterbreiten.

Für Heinrich Roth als Namensgeber des Forschungspreises sprach – aus der Sicht des damaligen Vorstands – nicht nur das bekannte Plädoyer Roths für eine „empirische Wendung“ der Erziehungswissenschaft. Als Namensgeber bot er sich auch an, weil dieses Plädoyer mit einem ausdrücklichen Votum für eine theoretische Fundierung in erziehungswissenschaftlicher Perspektive verbunden war. Zudem schien die forschungsmethodologische Orientierung Heinrich Roths eine geeignete Botschaft zu sein. Entgegen der bis in die Gegenwart immer wieder auch beobachtbaren Verkürzung empirischer Bildungsforschung betonte Heinrich Roth nachdrücklich, pädagogische Forschung könne und müsse auch historisch und qualitativ ausgerichtet sein und sich auf alle Bereiche und pädagogischen Felder beziehen. Wissend also um die vorliegenden Befunde zu Heinrich Roths Verstrickung mit dem Nationalsozialismus und die entlastenden Einschätzungen überbewertend hatte der Vorstand beschlossen, den Preis nach Heinrich Roth zu benennen. Während der Vorstandssitzung im Oktober 2013 wurde ein erstes Gespräch über die Vorschläge der Kommission über Vorschläge zum Preisträger geführt. Im Januar 2014 wurde der Preisträger benannt und die Laudatio formuliert.

Zu Beginn dieses Jahres, im Januar 2014, erschien dann ein Artikel von Michael Brumlik in der TAZ, in dem dieser den Vorstand scharf wegen der Namensgebung des Preises kritisierte. Heinrich Roth sei aufgrund seiner nationalsozialistischen Vergangenheit keinesfalls ein Forscher, nach dem eine wissenschaftliche Fachgesellschaft ihren Forschungspreis benennen könne.

Schnell reagierte der Vorstand auf diesen Zeitungsartikel und veränderte wenige Tage nach Veröffentlichung des Artikels und nach vielen Gesprächen, u.a. mit verschiedenen Bildungshistorikern, etwa mit Andreas Hoffmann-Ocon und mit Daniel Tröhler, den Namen des Preises. Der Zusatz Heinrich Roth wurde zurückgezogen. Der Vorstand dokumentierte und begründete seine Entscheidung in einer Stellungnahme (siehe den Wiederabdruck der „Stellungnahme“ auf den Seiten 9 bis 10 in dieser Ausgabe). Die Argumente, die Michael Brumlik gegen die Person und den Forscher Roth vorbrachte, waren nicht neu, vielmehr durchaus bekannt. Deutlich wurde aber, dass das disziplinpolitische Interesse des Vorstands, das vor allem darin bestanden hatte, das Signal gegen eine nicht verkürzte Forschungsorientierung und „empirische Wendung“ der Erziehungswissenschaft zu setzen, im gleichen Atemzuge dazu geführt hatte, eine Distanzierung von ausgesprochen problematischen Traditionslinien der Tätigkeit pädagogischer und psychologischer Wissenschaftler vermissen zu lassen, ja möglicherweise den Boden für fragwürdige Identifizierungen zu bereiten.

Auch wenn mit der Rücknahme des Namens für den Forschungspreis die Diskussion über Traditionen und die gegenwärtige Lage der Erziehungswissenschaft aus der Öffentlichkeit verschwand, war dieser Fall selbstverständlich und zu Recht Stein des Anstoßes. Er wurde auf dem Kongress im März 2014 immer wieder Gegenstand verschiedener Diskussionen in unterschiedlichen Gruppen und Kreisen von Erziehungswissenschaftlerinnen, Erziehungswissenschaftlern und schließlich auch der Rede des Preisträgers Eckhard Klieme auf dem Kongress in Berlin (abgedruckt in der letzten Nummer der „Erziehungswissenschaft“). Dabei ging es nicht nur, möglicherweise nicht einmal vornehmlich um die Frage, wie Heinrich Roth und seine Verstrickung mit dem Nationalsozialismus einerseits und seine Verdienste um eine „realistische Wendung“ andererseits einzuschätzen seien, sondern immer schon auch um Fragen der disziplinpolitischen Stellungnahme, die mit der Namensgebung des Preises so gut wie mit der Rücknahme des Namens verbunden waren. Dabei kritisierten die einen, dass die ‚Verstrickungen‘ Roths bekannt waren und vor diesem Hintergrund die Benennung nie hätte stattfinden dürfen, während die anderen in Frage stellten, ob tatsächlich Roth überhaupt für eine empirische Forschung stehe – anders als ihm angesichts seines Plädoyers für eine „empirische Wendung“ unterstellt wird – und die dritten hielten die Benennung des Preises wie auch die Wahl des Preisträgers für den Kniefall einer theoretisch und historisch ambitionierten und ausgewiesenen Erziehungswissenschaft vor der empirischen Bildungsforschung.

Ein Bild dieser Diskussionen spiegeln die folgenden Texte, zu deren Herausgabe der Vorstand sich entschlossen hat. Andreas Hoffmann-Ocon – lange Jahre zu Roth forschend – vergleicht den vorliegenden Fall mit dem anderer Fachgesellschaften und diskutiert differenziert die verschiedenen Facetten des Werkes und der Person von Roth, um zu zeigen, dass es keinerlei einfa-

che wissenschaftliche Lösungen der Frage gibt, wie im Einzelnen die Verstrickung genau zu analysieren und in der Folge dann auch moralisch zu bewerten ist. Gefragt werden müsste zudem, ob Roths Bemühen um die „realistische Wendung“ seit Beginn der 1960er Jahre überhaupt von Erfolg gekrönt waren oder nicht vielmehr auch in einer zweiten Hinsicht die Wahl des Namens für den Preis in Frage zu stellen ist. Benjamin Hasselhorn zeigt die etwas andere Lage der Geschichtswissenschaft in ihrem Bezug auf die Geschichte der Disziplin während des Nationalsozialismus. Die Stellungnahme von Eva Matthes und Carola Groppe, Vorsitzende der Sektion historische Bildungsforschung, betont die Differenz zwischen Disziplinpolitik und wissenschaftlicher, historiographischer Forschung und eine daraus erwachsende Problematik. Demgegenüber wendet sich Daniel Tröhler eher generell gegen Namensgebung für Forschungspreise in dieser Weise, entdeckt mit dem „doppelten Gestus der Auszeichnung“ noch einmal neu, was ähnlich schon andere über die Ambivalenzen dieser Vorgänge geschrieben (vgl. auch die Darstellung bei Hoffmann-Ocon in diesem Heft), und setzt auf „Aufklärung“ und die Expertise der Wissenschaft. Gemeinsam mit der Position Jörg Schlömerkemper, der eher zu jenen gehörte, die zunächst die Rücknahme des Namens – nachdem nun erst einmal der Preis so benannt war – für in verschiedener Hinsicht verhängnisvoll und schädlich hielten, bilden die Texte damit ein breites Spektrum an kritischen Stellungnahmen ab.

Nach dem Themenschwerpunkt setzt sich Alfred Kell mit den Beiträgen, die auf den 23. und 24. DGfE-Kongressen von Mitgliedern der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik angeboten wurden, auseinander. Im Mittelpunkt seiner Analyse steht die Frage, ob die Kongresse der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Orte der Reflexion auch über das eigene wissenschaftliche und disziplinäre Selbstverständnis dienen.

Im Anschluss daran berichten der Vorstand und die Sektionen, wo u.a. das „Forschungsmemorandum der Kommission Organisationspädagogik“ veröffentlicht wird. Es folgt die Rubrik „Notizen“, in der Sie auch einen ausführlichen Bericht über die Jahrestagung 2013 der Sektion Historische Bildungsforschung von Morvarid Dehnavi und Gerhard Kluchert finden. Den Abschluss dieser Erziehungswissenschaft bildet der „Tagungskalender“.

Marcelo Caruso, Sabine Reh und Werner Thole

BEITRÄGE ZUM THEMA „ERINNERUNGSKULTUREN – PREISE, NAMEN UND DISZIPLINPOLITIK“

Stellungnahme des Vorstandes zur Rücknahme des Namens für den Forschungspreis vom 13. Januar 2014

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat einen Forschungspreis ins Leben gerufen, der erstmalig auf ihrem nächsten Kongress, dem zu ihrem 50jährigen Jubiläum im März 2014 in Berlin, vergeben wird. Dieser Forschungspreis sollte ursprünglich den Namen eines für die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin in der Nachkriegszeit wichtigen Vertreters, Heinrich Roth, tragen. In einzelnen, zum Teil öffentlichen Stellungnahmen wurde nun die Position vertreten, dass die Verbindungen Heinrich Roths mit dem Nationalsozialismus, seine Verstrickungen in das Regime, es unmöglich machen, eine Auszeichnung nach ihm zu benennen. Der DGfE-Vorstand trägt diesen Bedenken Rechnung und hat beschlossen, den Forschungspreis nicht nach Heinrich Roth zu benennen. Dies geschieht allerdings nicht in uneingeschränkter Zustimmung zu allen öffentlich gemachten Bedenken gegenüber Heinrich Roth und seiner wissenschaftlichen Arbeit. Da mit diesem Preis die Gesellschaft jedoch denjenigen Kolleginnen und Kollegen eine besondere Anerkennung zollen will, die die Disziplin in ihrer zentralen Aufgabe – mit erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Erkenntnisgewinn über Fragen der Bildung und Erziehung beizutragen – entscheidend voranbringen, ist ungeteilte Zustimmung der Mitglieder der Fachgesellschaft und der Öffentlichkeit zu einer Namensgebung unabdingbar. Und dafür ist – und in dieser Hinsicht muss die Position der Kritikerinnen und Kritiker uneingeschränkt geteilt werden – der Name bzw. die Person Heinrich Roth untauglich.

Bei der ursprünglichen Entscheidung des DGfE-Vorstands, den Preis nach Heinrich Roth zu benennen, stand die Überlegung im Vordergrund, auf einen Forscher hinzuweisen, der auf dem Feld der Bildungsreform wichtige Impulse gab und der gleichzeitig einen erheblichen Anteil daran hat, mit der so genannten ‚realistischen Wendung‘ zu einer Pluralisierung der Wissensformen der Erziehungswissenschaft beizutragen. Sein Name steht u.a. für den Versuch, empirische Verfahren nicht in Konkurrenz zu den herkömmlichen theoretischen und historischen Wissens- und Reflexionsformen des Faches zu setzen und so einer Breite von Fragestellungen und verschiedenen Ansätzen in der Disziplin Bedeutung beizumessen. Allerdings steht Heinrich Roth auch

für die Verstrickungen und Komplizenschaft einer Generation von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern sowie Psychologinnen und Psychologen mit dem deutschen Nationalsozialismus. Dieser bekannte Umstand wurde in der bildungshistorischen Forschung durchaus thematisiert und dabei sind sehr differenzierte Urteile gefällt worden. Heinrich Roth, der von 1934 bis 1942 als Heerespsychologe tätig und seit 1941 Mitglied der NSDAP war, hat – obwohl offiziell nur als ‚Mitläufer‘ eingeschätzt – in einzelnen Aufsätzen, in Schriften und vor allem in seiner Dissertation nationalsozialistisch orientiert argumentiert, etwa die positive Bedeutung der Hitlerjugend herausgestellt. Gleichzeitig finden sich jedoch auch Anknüpfungen an im Nationalsozialismus nicht übliche und anerkannte Positionen und Autoren, wie etwa auf Max Weber oder Siegfried Bernfeld. Unstrittig sind Roths Verdienste in der Diskussion, in der ein nachgerade ‚sozialrassistischer‘ Begabungsbegriff im Zentrum stand und von ihm klar zurückgewiesen wurde und unstrittig auch seine Beteiligung an den in demokratisierender Absicht initiierten Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre. Dieses Engagement war nicht verbunden mit einer selbstkritischen Reflexion der eigenen Geschichte und seines Wirkens in der NS-Zeit. An Heinrich Roth lässt sich daher ein Teil der Problematik der deutschen erziehungswissenschaftlichen Tradition erkennen: So werden zwar seine Mitarbeit in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und sein Eintreten für Bildungsreformen und demokratisierende Öffnungen im durchaus schwierigen zeitlichen Kontext der restaurativen Nachkriegszeit von seinem Wirken in der NS-Zeit nicht entwertet, umgekehrt macht aber auch dieses Engagement seine eigene Lebensgeschichte als eine von Verstrickungen und Komplizenschaft geprägte nicht ungeschehen.

Die differenzierte Betrachtung von Heinrich Roth wird auch weiterhin Gegenstand von quellen- und materialbasierten Auseinandersetzungen sein. Ein Traditionen aufgreifender und gleichzeitig Identifikationen ermöglichender Name für einen Forschungspreis, wie es hier bezweckt werden sollte, ist der Heinrich Roths allerdings nicht. Und möglicherweise ist der Versuch, eine solche Traditionsstiftung mit einem Namen zu erreichen, nicht aussichtsreich und vielleicht auch gar nicht sinnvoll. Als Erkenntnis bleibt die Einsicht in die Gegenwart der Geschichte, aber auch die Einsicht in die Schwierigkeit einer sicheren und unumstößlichen Urteilsfindung.

Der Vorstand

Heinrich Roth und der Preis der Forschung – Historisierungen, Verundeutlichungen und erziehungswissenschaftliche Erinnerungsgeschichten

Andreas Hoffmann-Ocon

1 Preise als Produktions- und Irritationsimpulse von Erinnerung

Der 1963 gestiftete und mit 20.000 DM dotierte „Kulturpreis des Deutschen Gewerkschaftsbundes“ sollte kulturellen Leistungen zuerkannt werden, die die geistigen und sittlichen Kräfte der sozialen Bewegung durch Werke der Kunst oder der Wissenschaft stärkten. So wurden etwa 1964 der Philosoph und Verfasser des Werkes „Geist der Utopie“ (1923/1964), Ernst Bloch, und 1972 der Schriftsteller und Gründer der Gruppe 47, Hans Werner Richter, mit diesem Preis beehrt. 1970 ging der Preis an Heinrich Roth, der rückblickend davon überzeugt war, dass ihm dieser Preis für seine erziehungswissenschaftlichen Arbeiten „zur Verbesserung der Volksschule und zur Verbesserung der Lehrerbildung verliehen wurde“ (Roth 1976: 154), obgleich er auch immer wieder den Eindruck hatte, von seinem universitären Publikum, für das er vor allem schrieb, streckenweise missverstanden respektive auf die Wortmarken „Begabung“, „realistische Wende“ [!] und „Pädagogische Anthropologie“ reduziert worden zu sein (Roth 1976: 158).

2014 verlieh die DGfE anlässlich ihres 50jährigen Bestehens erstmals einen Forschungspreis in Anerkennung und Würdigung innovativer Forschungsleistungen, den sie zunächst nach Heinrich Roth benennen wollte. Für seinen „weiten Blick“ im „Bereich der empirischen Erfassung von Unterrichtsqualität, Unterrichtskulturen und schulischen Leistungen sowie sein Engagement auf dem Gebiet der pädagogischen Diagnostik“ (Benner/Hascher/Thole 2014: 37) wurde Eckhard Klieme ausgezeichnet, der sich 2007 in einer Kontroverse mit Jörg Ruhloff mit dem Anliegen empirischer Schulforschung missverstanden respektive auf die Wortmarken „Standards, internationalem Wettbewerb und Produktion von Humankapital“ reduziert und falsch kategorisiert erachtete (Klieme 2007: 141). Dabei vertrat Klieme die Auffassung, dass vermeintlichen Kritikern der empirischen Schulforschung ein Kategorienfehler unterlaufe. Nicht unvoreingenommen genug, verwechselten die Kritiker das von selbstherrlicher technologischer Überschätzung geprägte Vokabular von Policy Makers mit demjenigen der Forschungsbefunde. In den Resultaten empirischer Schulforschung würden die Limitierungen und Brüche der Modellierungen – Heinrich Roth folgend – sehr wohl reflektiert. Klieme

gab zu verstehen, dass bereits der Exponent der „realistischen Wendung“ (Roth 1963), der im Rahmen des Deutschen Bildungsrates Gutachten zur Politikberatung verfasste, sich am Unverständnis mancher Bildungsinteressierten und wissenschaftlichen Kollegen abzuarbeiten hatte, die nicht zwischen Empfehlungen, normativen und theoriegeleiteten Texten zu unterscheiden vermochten (vgl. Klieme 2007: 142). In seiner Dankesrede zur Verleihung des Forschungspreises sieht Klieme 2014 weitere Parallelen zwischen sich und Heinrich Roth: Ebenso wie sein Vorgänger am DIPF (damals HIPF) sehe er sich dem Programm einer Verbindung von Tatsachenforschung, pädagogischer Reformorientierung und Arbeit an einem demokratischen Gemeinwesen verpflichtet. Trotz dieser deutlichen Bezugnahme auf eine bestimmte Traditionslinie von Roth bekundet Klieme seine Erleichterung darüber, dass der Forschungspreis selbst nicht nach Heinrich Roth benannt wurde, da dieser eine faschistoide und rassistische Gedanken enthaltende Dissertation verfasst habe, auf die Micha Brumlik 2014 (in einem Zeitungsartikel) verweise. Weiterhin habe Roth in den 1970er Jahren – trotz aller Lernfähigkeit und seiner demokratischen Orientierung – „nicht den Mut [aufgebracht], sich dieser Geschichte öffentlich zu stellen“ (Klieme 2014: 43f.).

Zwischen der Preisverleihung an Roth und derjenigen an Klieme liegen mehrere Jahrzehnte. Roths Werk, aber auch gerade sein Wirken im Deutschen Bildungsrat nahmen in der Erziehungswissenschaft der westdeutschen Nachkriegszeit einen besonderen Platz ein. Der Zwischenruf und die Frage von Brumlik (2014), ob mit dem NS-Regime verstrickte Personen Vorbild und Namensgeber für Forschungspreise sein sollten, verweisen zunächst auf eine im Folgenden näher auszuführende Annahme: Die Produktion von Erinnerungen über das Fach Erziehungswissenschaft durch die Angehörigen der Disziplin unterlag in den fünf Jahrzehnten einer Veränderung der Perspektive. Nach und nach tritt an Fällen, wie z.B. demjenigen der Benennung des Forschungspreises der DGfE nach Heinrich Roth, deutlicher hervor, dass die disziplinäre Geschichte der (westdeutschen) Erziehungswissenschaft nicht einem interesselosen Interesse an der Vergangenheit entspringt, sondern auf Kontinuitätslinien beruht, die nicht abgeschnitten werden dürfen, die man sich vielmehr zuerst einmal eingestehen muss (vgl. Langewiesche 2008: 97). Und es zeigt sich, dass die Dinge doch etwas komplizierter liegen, als es in einem kurzen Zeitungsartikel zur Darstellung gebracht werden könnte. Es ist aber auch in einem essayistischen Abriss wie dem vorliegenden nicht möglich, alle Ausprägungen, die eine Erinnerungskultur der Erziehungswissenschaft kennzeichnen, im Einzelnen nachzuzeichnen. Die Spuren zwischen einer *erstarrten Disziplinengeschichte* und der Erinnerungsgeschichte des Fachs Erziehungswissenschaft verlaufen sehr verästelt; sie sind *offenes Produkt kultureller Arbeit*, uneinheitlich und teilweise übereinanderliegend. Ich möchte mich hier nach pinselstrichartigen Überlegungen zur Funktion von Preisen auf die Fälle beschränken, wo die Spuren in vergleichsweise unvermischem

Zustand auftreten und zum bestimmenden Faktor von Leben und Werk wissenschaftlicher Akteure und Debatten über diese werden.

Mit den folgenden, kurzen Skizzen zu den Fällen *Theodor Eschenbach* und *Alfred Andersch* soll zum einen darauf verwiesen werden, dass ähnlich gelagerte Probleme mit den Doyens von universitären und kulturellen Feldern auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen zu verzeichnen sind, wie etwa in der Politikwissenschaft und Germanistik. Zum anderen sollen die wesentlichen Argumentarien und Debattenverläufe in den Nachbardisziplinen nur so weit hervorgehoben werden, als sie einen Zugewinn für die Fragen nach einer angemessenen Erinnerungskultur in der DGfE am Beispiel des Falls *Heinrich Roth* versprechen. In moderater Anlehnung an Überlegungen von Dieter Langewiesche zu Erinnerungskulturen, die nach seiner Lesart wesentlich durch die Institutionalisierung des Gedenkens und der Universalisierung des Erinnerns von NS-Verbrechen bestimmt sind (Langewiesche 2008: 21), gehe ich von sektoral übergreifenden Entwicklungen und Mustern von Erinnerung in wissenschaftlichen Disziplinen und Fachgesellschaften aus. Und: Langewiesche zufolge entstehen Erinnerungsgeschichten innerhalb von Erinnerungskulturen nicht von selbst, diese werden erzeugt und sind umkämpft, sie können erfolgreich sein oder auch scheitern. Ein weiterer wichtiger Gedanke: Erinnerungsgeschichte sei nicht das Resultat von historischen Studien; zwar seien die Vertreter des Fachs Geschichte an der Erinnerungsproduktion beteiligt, aber es sind Institutionen und Gesellschaften, welche darüber entscheiden, ob sie den Deutungsofferten der Expertisen, falls vorhanden, folgen möchten oder nicht. Einerseits könne man diese Prozesse als *Demokratisierung* verstehen, andererseits auch als eine *Entprofessionalisierung* von Geschichtsschreibung mit einigen Folgeproblemen (Langewiesche 2008: 23ff.). Getragen von der weiteren Annahme, dass die Debatte bezüglich des Forschungspreises der DGfE nicht eine rein erziehungswissenschaftsspezifische ist, soll eine vergleichende Perspektive helfen, (unerwartete) Ähnlichkeiten und Unterschiede von Debatten über die Doyens von Nachbardisziplinen zu entdecken, deren Bilder als wissenschaftliche Exponenten oder gar Vorbilder aufgrund ihrer Mitwirkungen, Kollaborationen oder Orientierungen in der NS-Zeit brüchig wurden. Vor dem Hintergrund der erinnerungsgeschichtlichen Debatten in den Nachbardisziplinen wird am Beispiel des Falls *Heinrich Roth* mit den vier Bezugspunkten von Viktimisierung, Heroisierung, Selbstaufklärung und Verundeutlichung schließlich argumentiert, dass der Forschungspreis nicht den Namen von Heinrich Roth tragen sollte. Für eine fundierte Bewertung von Leben und Werk Roths müssten Forschungen angestrengt werden, die das soziale wie kulturelle Bedingungsgeflecht ausleuchten, unter dem Heinrich Roth in der westdeutschen Erziehungswissenschaft nach seinen heerespsychologischen Tätigkeiten während der NS-Zeit reüssieren konnte.

Auch wenn der Zusammenhang von Erinnerungsgeschichte, Traditionsbindung, wissenschaftlichen Fachgesellschaften und Preisverleihungen nicht in wenigen Sätzen abgehandelt werden kann, ist es für einen vergleichenden Blick über die Disziplinen hinweg wichtig, sich der allfälligen Funktion von Preisverleihungen bewusst zu sein. Dazu nun zunächst einige Bemerkungen.

2 Funktionen von Preisen für wissenschaftliche Fachgesellschaften

Eine bedeutende institutionelle Form, in der sich wissenschaftliche Kommunikation realisiert, sind mehr oder weniger disziplinär ausgerichtete Fachgesellschaften. Die Diskussion und Vermittlung disziplinärer Wissensbestände fanden und finden dabei oftmals auch im Schatten von Hierarchien, Exklusionen und Inklusionen sowie Distinktionen statt.¹ Wissenschaftliche Fachgesellschaften als kollektive Akteure können mit Preisverleihungen ihre Strategiefähigkeit im Sinne von Artikulations-, Mobilisierungs- und Öffentlichkeitsfunktionen sowie ihr Vermögen, komplexe Strukturierungen im wissenschaftlichen Feld selbst und in weiteren angrenzenden Feldern zu antizipieren, unter Beweis stellen (vgl. Raschke/Tils 2007: 275). Trägt der an einen Jubilar zu verleihende Preis den Namen einer historischen oder gar den einer noch lebenden Person, treten weitere Implikationen hinzu, welche Grund für Folgeprobleme sein können. Die von der Gesellschaft bevorzugte Dramaturgie zielt darauf, *doppeltes Gewicht* zu erzeugen: Der Preisträger wird automatisch in eine affirmative Beziehung zu der Person gesetzt, nach der der Preis benannt ist, oder, anders ausgedrückt, „die Annahme des Preises [ehrt] nicht nur den Empfänger, sondern [würdigt] auch Werk und Person des Namensgebers“ (Offe 2012: 5). Die Folgen dieses Anspruchs können in dem Fall eine gewisse Tragik erhalten, wenn die historische Figur des Namensgebers nicht mithalten kann mit der Projektionsfläche, die der Name bei dem Publikum erzeugt. Auf diesen Umstand dürfte Brumliks Zeitungsartikel angespielt haben. Demnach würde die DGfE bei einer Beibehaltung des belastenden Namens für den Forschungspreis Gefahr gelaufen sein, ein Bild von Heinrich Roth zu erzeugen, wonach dieser durch seine wissenschaftlichen

1 Obwohl wissenschaftliches Wissen für demokratische Regierungssysteme und Gesellschaften als unverzichtbar gilt, da es zum kritischen Denken führen soll, müssen die Organisationen, die dieses Wissen regulieren und manchmal auch durch Preise profilieren, nicht unbedingt demokratisch strukturiert und situiert sein (vgl. Hagner 2012, 11). Bekanntermassen wurden Fachgesellschaften auch in totalitären Systemen gegründet oder fortgeführt, etwa die Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGfPs), welche im Nationalsozialismus die Forschungsausrichtung der sich in ihrer Facettenhaftigkeit erst etablierenden und von der Pädagogik abgrenzenden Disziplin mit der Themensetzung für Kongresse stark beeinflusste (vgl. Geuter 1988, 301).

und bildungspolitischen Verdienste in der Nachkriegszeit entlastet worden wäre von seinen – vielleicht noch gar nicht richtig zur Sprache gelangten – Verstrickungen und Mittäterschaften.

Überdies können Preisverleihungen im Kontext von strategischer Steuerung als ein von Fachgesellschaften beabsichtigtes Element der Richtungsnavigation und -justierung betrachtet werden (vgl. Raschke/Tils 2007: 399). Der Preis orientiert die Öffentlichkeit über die Exponentinnen und Exponenten bedeutsam erachteter (sub)disziplinärer Zweige, wie sie ja gerade die Erziehungswissenschaft aufweist. Auch wenn es fraglich erscheint, ob und inwieweit einzelne Fachgesellschaften das Mandat innehaben, gesamte Disziplinen – oder im Fall der Erziehungswissenschaft eher disziplinäre Konglomerate – zu vertreten, respektive diese diskursiv zu produzieren (vgl. Behm 2014: 16), bleibt die Preisverleihung für die Fachgesellschaft ein Wirkungsfeld, um einen Gestaltungsanspruch zu demonstrieren.

3 Brüchige Bilder von wissenschaftlichen und kulturellen Akteuren: Gegenwärtige Selbstverständigungen von geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern durch Historisierung

3.1 Der Fall Theodor Eschenburg in der Politikwissenschaft

Um weitere Einblicke in die Problematik der historischen Urteilsbildung am Beispiel von Preise verleihenden wissenschaftlichen Fachgesellschaften zu gewinnen, kann sich ein vergleichender Blick auf den Fall Theodor Eschenburg lohnen. Nicht der detaillierte Verlauf der biographischen Verwicklungen oder die speziellen Kontexte der politikwissenschaftlichen Disziplin sollen hier zur Sprache kommen, sondern lediglich die Umriss der sich herauschälenden Positionen skizziert werden, die eine Debatte über die Sinnhaftigkeit von Preisen anreichern können, die nach historischen Personen benannt werden: Im Jahr 2000 hatte der Vorstand der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) beschlossen, ihren für ein wissenschaftliches Lebenswerk ausgelobten Preis nach Theodor Eschenburg zu benennen. 2011 nahm die Debatte über das vorwaltende Bild des Tübinger Politikwissenschaftlers an Fahrt auf, als belastende Momente hinsichtlich seiner Situierung in der NS-Zeit (u.a. Mitgliedschaft in der Motor-SS und Mitwirkung an der Arisierung eines Unternehmens) zur Sprache kamen (vgl. Eisfeld 2011). Im Gefolge dieser Debatte gaben der Vorstand und Beirat der DVPW ein Gutachten in Auftrag, das die Frage klären sollte, wie Eschenburgs Wirken zur NS-Zeit und sein Umgang damit in der Nachkriegszeit einzuschätzen seien (vgl. Bethke 2012). Als 2011 Vorstand und Beirat beschlossen, den nach Theodor Eschenburg benannten Preis an Claus Offe zu vergeben, signalisierte dieser gegenüber der DVPW, diesen anzunehmen. In seiner Dankesrede

2012 gab er dann aber zu bedenken, den Preis zukünftig nicht mehr mit dem Namen Theodor Eschenburgs zu belegen (vgl. Offe 2012), ganz ähnlich, wie Klieme zwei Jahre später mit der Situation als Träger des Forschungspreises der DGfE umgehen sollte. In einem ausführlichen Beitrag der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte wird die Annahme formuliert, dass „insbesondere politisch der Linken zuneigende Wissenschaftler dazu tendieren, das Handeln derjenigen, die in der NS-Diktatur – in welcher Funktion auch immer – ‚mitgemacht‘ und die im Nachhinein sich hiermit nicht in aller Öffentlichkeit auseinandergesetzt haben, aufgrund heutiger moralischer Maßstäbe zu beurteilen und zu verurteilen“ (Wengst 2013: 413). Eine andere Auffassung – jene, dass die moralischen Maßstäbe, an denen die innen- und außenpolitischen Verbrechen des NS-Regimes gemessen wurden, jahrzehntelang dieselben waren, jedoch der forschende Blick sukzessive auf die Mitwirkung der nach 1945 sich wieder konstituierenden Funktionselementen gelenkt wurde – vertritt Rainer Eisfeld (vgl. Eisfeld 2013). Die Ausweitung des Falles Theodor Eschenburg auf das gesamte Institut für Zeitgeschichte, samt ihres Gründungsdirektors Hans Rothfels, vorzunehmen, durchzieht als forschendes Motiv einen Beitrag von Hans Woller und Jürgen Zarusky (2013). Beide vermeiden schnelle Antworten, doch ihre Hinweise, dass auch der ob seiner Integrität nie in Frage gestellte Gründungsdirektor, der Emigrant und Remigrant Rothfels, zur Zeit der Weimarer Republik nationalistisch und antidemokratisch orientiert war und in der Nachkriegszeit während seiner Ägide Projektleiter am Institut arbeiten ließ, die stark mit dem NS-Regime verstrickt waren, reichen vollauf, um eine auch für den Fall Heinrich Roth mögliche schematisch-binär strukturierte Erinnerungskultur entlang der Codierung gut/böse unterkomplex aussehen zu lassen (vgl. Woller/Zarusky 2013: 552). Im Herbst 2013 meldeten sich über 100 bekannte Politikwissenschaftler, vor allem Mitglieder des DVPW, mit einem offenen Brief an den Vorstand und Beirat und forderten die Beibehaltung des Preisnamens. Wenige Tage nach der Veröffentlichung des offenen Briefes beschloss Vorstand und Beirat des DVPW, den Preis nicht weiter zu verleihen.

Mit einem genaueren Blick in die Dankesrede fällt auf, dass Offe in dem Distanzierungsversuch vom Namenspatron des Preises Aspekte andeutet, die generell bei Verleihungen von wissenschaftlichen Preisen zu verkennen sich niemand leisten sollte. Eine derartige „Überbaubotschaft“ könnte – erstens – in der Frage nach der Vorbildlichkeit des Namensgebers von Preisen liegen (vgl. Offe 2012: 5). Diese stark normative Frage wirft neben dem Bestimmungsproblem, was unter Vorbildlichkeit überhaupt zu verstehen sei, einige Folgefragen auf, z.B. diejenige, ob es nun um die Integrität der Person in ihrer historisch situierten alltäglichen Praxis geht oder um die Integrität des publizierten Werkes. Zweitens wird von Offe immer wieder betont, dass es entscheidend darauf ankomme, wie sich die „Akteure rückblickend zu sich selbst und ihren Handlungen geäußert und verhalten, über ihre Motive und

Situationen Auskunft gegeben und diese bewertet haben“ (Offe 2012: 9). Dass die Frage nach der Integrität des Werkes trotz der kategorialen und analytischen Bedeutung, Autor und Werk voneinander zu unterscheiden, dennoch nicht vollständig von der Frage nach dem Textproduzent zu trennen ist, soll nun am *Fall Alfred Andersch* skizziert werden.

3.2 Der Fall Alfred Andersch in der Germanistik

Die Stärke von Erinnerungsdebatten in der Literaturwissenschaft besteht darin, dass der Unterscheidung von Autor, Werk und Erzähler eine hohe Aufmerksamkeit gewidmet wird. Dieses Differenzbewusstsein soll für den hier beschriebenen erziehungswissenschaftlichen Kontext in dem Wissen kritisch aufgenommen werden, dass sich erziehungswissenschaftliche Texte nicht auf eine „fiction-making operation“ reduzieren lassen (Nóvoa 2001: 62, Daniel 2001: 434), obgleich der Kontext eher dafür bestimmend ist, ob ein Text als literarisch oder nichtfiktional gelten kann (Eagleton 1994: 7). Viel radikaler als in erziehungswissenschaftlichen und eher pädagogischen Diskursen wurden in den 1990er Jahren Fragen an Alfred Anderschs Werk und Leben unter dem Blickwinkel des *erschriebenen Widerstands* gestellt. Der mit seinem Buch „Sansibar oder der letzte Grund“ zum Schulbuchklassiker der deutschen Nachkriegsliteratur und zur moralischen Instanz avancierte Schriftsteller geriet nach der Veröffentlichung einer umfangreichen Biographie des Germanisten und Publizisten Stephan Reinhardt 1990 in ein neues Licht, das eine Relektüre seines Werks im Hinblick auf seine *Moralität* erforderlich scheinen ließ. Reinhardt fand in Quellen Hinweise, dass Andersch z.B. 1943 Tochter und Frau, deren Mutter die Jüdin Ida Hamburger war, durch die Scheidung einem ungewissen Schicksal überlassen hatte. Das geschah immerhin in einer Zeit, in der die fabrikartige Ermordung von Juden in Europa durch das NS-Regime bereits seit zwei Jahren im Gange war. Dabei drängte Andersch seine Frau, in die Scheidung einzuwilligen, da er ansonsten wegen eines belastenden ‚Abstammungsnachweises‘ des Ehepartners keinen Antrag zur Aufnahme als Mitglied der ‚Reichsschrifttumkammer, Gruppe Schriftsteller‘ hätte stellen können (vgl. Reinhardt 1990, 81ff.). Unter der neuen Perspektive wurde entdeckt, dass Andersch sowohl in seinem autobiographischen Bericht „Die Kirschen der Freiheit“ (1952) als auch in dem Roman „Sansibar“ (1957) als widerständig zu deutenden Elemente seiner Lebensgeschichte im Sinne eines nachgeholtten Widerstandes literarisch überhöhte und den an anderer Stelle, vor allem im privaten Bereich, versäumten Widerstand in immer neu zusammengesetzten Erzählerfiguren nachspielte und so Literatur als Medium zur Korrektur biographischer Erlebnisse nutzte (vgl. Wehdeking 1994: 13). Anderschs konstruiertes Selbstbild als Anwalt des Menschen, der als rechter Teil der Linken metaphysische Positionen besetzte (vgl. Reinhardt 1994: 36), geriet posthum nun ins Wanken. Kritikerinnen und Kritiker dieses als literaturwissenschaftlichen Biographismus bezeichneten Vorgehens

fürten polemisch an, dass mit diesem speziellen Zugang „lebendige und tote Dichter vor dem moralischen Exekutionskommando von Literaturpaffen“ anzutreten hätten (Lothar Baier 1993, zit. nach Heidelberger-Leonard 1994: 51). Die Biographisten wären mit ihrer Dekonstruktion des Andersch-Bildes nicht in der Lage zu erkennen, wie sehr Anderschs Werk auch als Prozess zu lesen sei, den er gegen sich selbst führe (vgl. Heidelberger-Leonard 1994: 59).

Übertragen auf die hier diskutierte Frage bedeutet dieses, dass zwar Heinrich Roths Leben nicht mit seinem Werk gleichgesetzt werden dürfte (obwohl seine Schriften keinen Kunstanspruch führten), gleichwohl aber ein genauer zweiter Blick auf seine Schriften notwendig wäre, da nicht wenige akademisch Tätige in der Generation ihre Verstrickungen und Kollaborationen mit dem NS-Regime in der Nachkriegszeit mit einer „Aura des Widerständlerischen“ verwischt haben und in Form eines demokratischen Engagements die „Irrtümer der Vergangenheit“ thematisierten (vgl. Heidelberger-Leonard/Wehdeking 1994: 8). In die gleiche Richtung wie bei Andersch, der als rechter Teil der Linken wahrgenommen werden wollte, zielte das Bild von Roth, dem er selbst nicht widersprochen hat, auf das eines Erziehungswissenschaftlers, dem die Erhöhung der Bildungschancen von Arbeiterkindern ein (vielleicht auch biographisches) Anliegen war (vgl. Roth 1976: 111).

4 Erinnerungsgeschichten der DGfE – geprägt durch „Agenten der Verundeutlichung“?

In den Skizzen zu den erinnerungsgeschichtlich relevanten Fällen aus den Disziplinen der Politikwissenschaft und Germanistik werden einige Problemfelder und Bruchlinien benannt, die sich als relevant für eine erste Einschätzung und Diskussion zur Debatte um Heinrich Roth als Namensgeber erweisen könnten. Dazu gehören etwa die Frage nach dem Wandel moralischer Vorstellungen und der Untersuchungsperspektive von Studien zu exponierten Akteuren der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin oder zu Exponenten des Kulturbetriebs, die Frage, ob sich diese Altvorderen rückblickend zu sich selbst und ihren Handlungen geäußert und verhalten haben, die Fragen nach Spuren der Lebenslaufbegradigung und des erschriebenen Widerstands, um Verstrickungen und Kollaborationen zu verwischen.

Stellvertretend für viele an diese Fragen anknüpfende Auseinandersetzungen soll an dieser Stelle – freilich verkürzt und holzschnittartig – problematisiert werden, wie Roths Orientierung in dem (biographischen) Spannungsfeld rekonstruiert und eingeschätzt werden kann, auf der einen Seite über seine Situierung in der NS-Zeit Auskunft zu geben und auf der anderen Seite nicht der Versuchung zu erliegen, gegenüber jüngeren Generationen (und vielleicht auch sich selbst gegenüber) die eigene Vergangenheit derart zurecht zu rü-

cken, dass sich das gewünschte Bild der Gegenwart darin bestätigt findet. Tatsächlich sprach Roth in dem 1976 publizierten Interview mit Dagmar Friedrich, seiner früheren Mitarbeiterin und wissenschaftlichen Assistentin bei der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, berufsbiographische Passagen an, in denen seine Kollaborationen mit und Zugeständnisse an das NS-Regime zu belastenden Momenten wurden. Dieses ausführliche Interview mit dem Untertitel „Erinnertes und Aktuelles“ kann im Sinne eines funktionalen Äquivalents (vgl. Herbst 2004: 86) als Memoirenliteratur und ‚Pädagogenautobiographie‘ verstanden werden. Ist sie damit als eine bedeutende Quelle für die Geschichte der Erziehungswissenschaft zu verstehen, muss sie quellenkritisch auf explizite und implizite Absichten, Selbstbilder und Stilisierungen des Lebenslaufs gelesen werden (vgl. Heinritz 2010: 400ff.). Keineswegs, so zumindest der Lektüreindruck, verhielt sich die Interviewerin neutral, sondern zeigte ihrem wesentlich älteren Gesprächspartner gegenüber, der lange Zeit ihr Vorgesetzter war (vgl. Friedrich 2007: 73), Empathie und Verständnis. Das ist durchaus nachvollziehbar.

4.1 Erziehungswissenschaftliche Erinnerungspraktiken als Motoren von Viktimisierung und Heroisierung?

In diesen Erinnerungen nannte Roth seine Dissertation („Psychologie der Jugendgruppe“ 1933/38), die ein Kunsthistoriker der Universität Frankfurt Ende der 1950er Jahre als „nazistisch“ einschätzte, als eigentlichen Hinderungsgrund für die Berufung als Nachfolger auf den Lehrstuhl von Heinrich Weinstock für Philosophie und Pädagogik. Im gleichen Atemzug vergisst Roth nicht zu erwähnen, wohl im Interesse des Selbstbildes und der Wirkung auf die Nachwelt, dass Adorno und Horkheimer ihn gerne auf dieser Professorenstelle gesehen hätten; das sei durch einen Brief dokumentiert (vgl. Roth 1976: 57). Gefragt, ob die Bewertung des Kunsthistorikers stimme, sprach Roth von der Beurteilung seines Assistenten Hans Thiersch hinsichtlich der infrage stehenden Doktorarbeit und berichtete, dass jener diese als „faschistoid“ bezeichnete. Es folgen Erklärungen von Roth, die plausibel machen sollen, dass nur Zeitzeugen die Bewertung des Textes vornehmen könnten und generationsübergreifend auch gar nicht die widerständigen Elemente seiner Arbeit zu erkennen seien. Dennoch enden seine Ausführungen zu diesem Punkt, der dann im Interview (leider) auch nicht weiter traktiert wird, mit der Bemerkung: „[...] möglicherweise ist, von heute aus gesehen, die Beurteilung ‚faschistoid‘ sogar richtig“ (Roth 1976: 58).

Diese Passage ist deutungs offen und -bedürftig. Zunächst signalisierte Roth mit dem abschließenden Satz, dass er auch in eigener Sache partiell ein differenziertes Verständnis von Standortgebundenheit aufbauen konnte und daher gegenüber der jüngeren Generation dafür plädierte, den historischen Fragen, aus der Zeit, die sie zum Betrachtungsgegenstand nehmen, heraus urteilend gerecht zu werden (vgl. Hoffmann-Ocon 2005: 250). Was auf den ers-

ten Blick als geklärt erscheint, ist, dass Brumliks Fingerzeig auf die problematische Dissertation Roths keine bildungshistorische oder investigative Entdeckung, sondern allenfalls eine notwendige Wiederentdeckung durch Relektüre darstellt.

Mit dem zweiten Blick könnte aber die bisherige Praxis der Erinnerungsanpassung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nun einige Brisanz annehmen. Die vor 12 Jahren stark beachtete Studie „Opa war kein Nazi“ (Welzer/Moller/Tschuggnall 2002) behandelte die (Um-)Deutung und Nutzung von erlerntem Geschichtswissen über den Nationalsozialismus im Familiengedächtnis. Die Befunde, die die Aktualisierungen der veröffentlichten Erinnerungen durch die Zeitgenossen selbst, aber vor allen durch die späteren Generationen angehen, zielen aber auf ein Kernproblem auch der erziehungswissenschaftlichen Erinnerungsgeschichte: da das Viktimisieren und Heroisieren von Angehörigen der Kriegsgeneration, in unserem Fall von Heinrich Roth, besser in die heutigen Erwartungshaltungen passt und mit persönlichen Loyalitäten zu vereinbaren ist, ist die heutige Generation, also die heutige erziehungswissenschaftliche Gemeinschaft, geneigt, das Erinnernte weiter umzuformen. Zugespitzt könnte dies bedeuten, dass die erziehungswissenschaftliche Disziplin nicht nur den Umschreibungsprozess weiter forciert, sondern paradoxerweise den Wunsch einiger Vertreter der belasteten Generation verweigert(e), sie hartnäckiger nach Mitläufertum und Täterschaft zu befragen (vgl. Welzer/Moller/Tschuggnall 2002: 207). Diese eigenwillige disziplinäre Erinnerungspraxis, diese Art, mit Heinrich Roth und seinem Werk in der NS-Zeit umzugehen, konnte beschleunigt werden, indem der Exponent der „realistischen Wendung“ aufgrund seines Eintretens für ein dynamisches Begabungskonzept, für gesamtschulartige Ideen in der Nachkriegszeit, vor allem dann im Deutschen Bildungsrat und in seiner redaktionellen Tätigkeit bei der gewerkschaftsnahen Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ als progressiv, als irgendwie „bodenständig-links“ galt – ganz ähnlich wie Alfred Andersch situiert war.

4.2 *Selbstaufklärung oder Verundeutlichung? Problematische Verrenkungen!*

Es zeigt sich am *Fall Heinrich Roth*, dass die Fragen nach der Bewertung von wissenschaftlichen Lebensleistungen Generationsangehöriger, die als Erwachsene Akteure im NS-Regime waren, doch ziemlich kompliziert liegen. Roth hatte sich rückblickend zu einer Vielzahl seiner beruflichen Handlungen in der NS-Zeit geäußert, wenn auch vieles als nachträgliche Begradigung aus heutiger Perspektive gewertet könnte. Insbesondere gegenüber seinem Doktorvater Oswald Kroh, der sich als hartnäckiger Vertreter einer *völkischen Anthropologie* in wissenschaftlichen NS-Gremien exponierte (vgl. Retter 2001) und Otto Tumlirz, der als ehemaliger Kollege bei der Heerespsychologie den *rassenseelenkundlichen Ansatz* der Psychologie prägte (vgl. Hoff-

mann-Ocon 2008: 74), entwickelte Roth in seinen Veröffentlichungen nie eine kritische Haltung. Andererseits muss man in einer kritischen Würdigung von Roths gesellschaftlich-normativen Orientierungen und seinem Werk konzedieren, dass dieser sich in der Nachkriegszeit als ein Lernender erwies. In einer frühen Schrift Roths zu den „wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik“ (1928) argumentierte Roth mit durchaus völkischen Denkfiguren, ebenso sind die „Kerl-Studien“ von Roth (1941a; 1941b) durchzogen von einer völkischen Semantik. Anders verhielt es sich mit Roths nie publiziertem Skizzenbuch, das er 1950 während seines siebenmonatigen Aufenthalts in den USA führte. Es zeugt von einem irritierenden, gleichwohl positiven Bildungserlebnis einer Person, die mit Hilfe von Selbst-Aufklärung zu einer inneren Erneuerung gelangen wollte (vgl. Hoffmann-Ocon 2008: 80). Dieser Selbst-Aufklärungsversuch konnte sich in der frühzeitigen Postulierung des dynamischen Bildungsbegriffs (vgl. Roth 1952; DGfE 2014 Stellungnahme) oder in der Forderung zur Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in der Volksschule (Roth 1955/1968: 7) manifestieren. Das Streben nach Selbst-Aufklärung hatte jedoch seine engen Grenzen. Immer wieder finden sich in Roths Werk Spuren völkischer Argumentarien. Wenn Weggefährten der NS-Zeit wie Kroh und Tumlirz weiterhin einen Platz in seinen Schriften fanden, könnte dies auch als Reste völkischer Gewissheiten oder gar versteckter Agenden interpretiert werden. Das nicht mehr zu heilende Versäumnis, die Blindheit einer biographischen Phase, würde demnach von Roth nicht genutzt worden sein, um die nachfolgenden (wissenschaftlichen) Generationen über die eigenen Verstrickungen aufzuklären.

In der Lesart der kalkulierten Selbst-Aufklärung wäre Roth ein „Agent der Verundeutlichung“ (vgl. Höller 1994: 142), der in der Nachkriegszeit z.B. mit der pointierten Postulierung des dynamischen Begabungsbegriffs und der Chancengerechtigkeit für Arbeiterkinder im Bildungswesen seine persönlichen Verfehlungen verbergen wollte. Verschärfend käme in dieser Lesart hinzu, welche sich an die Debatte zum Fall Andersch anlehnen könnte, dass Roth in der sich entfaltenden Disziplin der Erziehungswissenschaft auch mit seiner Position in der DGfE Weichen gestellt und mit der Programmatik der „realistischen Wendung“ den Ton in der Pädagogik angegeben habe. Nach solch einem Vertreter der Disziplin einen Forschungspreis zu benennen, der mit seiner Identifikationslogik auch die verleihende Fachgesellschaft ins Rampenlicht rückt, wäre unangemessen und würde für die Dignität erziehungswissenschaftlicher Forschung hohe Kosten bedeuten. Folgt man dieser Schablone des Kalküls hingegen nicht und nimmt eine eigensinnig subjektive Dimension in Roths Werk an, die durch den Versuch gekennzeichnet war, das in der Nachkriegszeit reflektierte eigene moralische Defizit hinsichtlich der persönlichen Rolle in der NS-Zeit durch wissenschaftliche und bildungspolitische Reformpositionen auszugleichen, wäre eine Benennung des Forschungspreises nach Heinrich Roth überlegenswert. Die von Offe genannten

Kriterien für eine Preisbenennung nach einem wissenschaftlichen Protagonisten, insbesondere die Frage, wie die Akteure sich rückblickend zu sich selbst verhalten haben, wären ansatzweise beachtet worden. Solchen „Vorbildern“ müsste man korrumpierende Elemente in ihrer Berufstätigkeit, aber auch persönliches Versagen in der NS-Zeit zugestehen – immer unter der Voraussetzung, dass sie hochreflektiert die Aufarbeitung der (eigenen) Vergangenheit in der Nachkriegszeit anmahnten und konsequenterweise auch vornahmen.

Wenn Erinnerungsgeschichte als ein gesellschaftliches Vorhaben zu betrachten ist, an dem verschiedene Akteure mitarbeiten, innerhalb und außerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Langewiesche 2008: 27), dann müsste auch Roth als Begründer von erziehungswissenschaftlich-disziplinären Linien als Akteur begriffen werden, der auf die Erinnerungsgeschichte mit seiner Rolle als Ankläger („Aufarbeitung der NS-Vergangenheit“), Zeitzeuge („Erinnerungen“ von 1976) und Verteidiger („Würdigung von Oswald Kroh und Otto Tumlirz auch in den späteren Schriften“) mit zahlreichen Verrenkungen einwirkte (vgl. Leggewie 1998: 259f.). Diese Verrenkungen sind es, die uns zu einer gewissen Distanz gegenüber Roths Werk und seinem Selbstbild in der Nachkriegszeit gemahnen. Der mittels Historisierung hergestellte Abstand erlaubt es, befreit von den Ritualen des Feierns, Roths wissenschaftliche Leistungen und Programmatiken Aufmerksamkeit zu schenken, ohne dass vom Exponenten der „realistischen Wendung“ selbst mitkonstruierte Bilder (vgl. Hoffmann-Ocon 2014) zu seiner Bedeutung und Funktion in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin stabilisiert oder weitergeschrieben werden müssten.

5 Kontinuitätsgeschichten und disziplinäre Selbstbegegnungen erforschen

Letztlich weist die Frage nach einer angemessenen Erinnerungskultur in der DGfE weit über das Problem der Benennung eines Forschungspreises hinaus, vielmehr sind wir auch konfrontiert mit der streckenweise immer noch *unent-hüllten Kontinuitätsgeschichte* der gegenwärtigen deutschen und deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und der *Fall Heinrich Roth* lässt erahnen, dass wir es hier mit einer Art *disziplinären Selbstbegegnung* zu tun haben, die besser an einem anderen Ort als einer Preisverleihung stattfinden sollte. Damit sind Felder genannt, die erst noch forschend eingekreist werden müssten. Diesbezügliche Studien müssten sich daran bemessen lassen, wie sehr sie über Offenheit und Begrenzung von Forschungskulturen Auskunft geben können, in denen sich Erziehungswissenschaftler wie Heinrich Roth epochenübergreifend bewegten. Wird ein solcher Anspruch zugrunde gelegt, so sollten sich mehrere Aspekte (der Verstrickung) voneinander abheben lassen: Wie lässt sich das – auch moralisch – Erwartbare von in Institutionen und

Verbänden eingebetteten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sowie Psychologinnen und Psychologen eingrenzen? Wo laufen wir Gefahr, in der Retrospektive Handlungsmöglichkeiten von wissenschaftlichen Akteuren in vergangenen Perioden zu über- oder gering zu schätzen? Und wenn der Perspektivenwechsel von der individuellen Akteurs-ebene auf die Ebene der Kollektivakteure vollzogen wird: Von welcher gesellschaftlichen „Reformfähigkeit“ eines wissenschaftlichen Fachverbandes zu verschiedenen Zeiten, in denen wissenschaftlich tonangebende Protagonisten der Jahrgänge von 1900 bis 1920 Nachwuchs heranzubilden, können wir ausgehen (vgl. Meier 2014: 13ff.)? Die Produktion von Erinnerung zum Fach Erziehungswissenschaft durch die Angehörigen der Disziplin verzeichnete in den letzten Jahrzehnten eine Verschiebung der Perspektive: So können etwa völkische Kontinuitätslinien auch am Beispiel nicht vermuteter Personen aus späteren Generationen, die eine Tradition der Verundeutlichung fortschreiben, oder an nicht vermuteten Stellen analysiert werden, ohne dass die Forschungsbewegung in eine selbstgerechte Pose mündet. Zu diesem feinkörnigeren Bild einer erziehungswissenschaftlichen Erinnerungsgeschichte gehört, nicht nur zu fragen, welche gesellschaftlichen Orientierungen vernünftigerweise gegolten haben sollten, sondern zu berücksichtigen, wie diese im konkreten Fall hätten handlungswirksam werden können (vgl. Honneth 2014: 300).

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., ist Leiter des Zentrums für Schulgeschichte an der PH Zürich.

Quellen und Literatur:

- Behm, Britta (2014): 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. In: *Erziehungswissenschaft* 25, 48, S. 11-24.
- Bethke, Hannah (2012): Theodor Eschenburg in der NS-Zeit. Gutachten im Auftrag von Vorstand und Beirat der DVPW. Greifswald: Typoskript.
- Benner, Dietrich/Hascher, Tina/Thole, Werner (2014): Laudatio für Prof. Dr. Eckhard Klieme anlässlich der Verleihung des DGfE Forschungspreises 2014. In: *Erziehungswissenschaft*, 2, 48, S. 37-42.
- Bloch, Ernst (1923/1964): *Geist der Utopie*. Zweite Fassung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (2014): Das falsche Vorbild. In: *taz*, 07. Januar 2014.
- Daniel, Ute (2001): *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- DGfE (2014): Stellungnahme des Vorstands. Änderung in der Namensgebung des DGfE-Forschungspreises. <http://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen.html> [Zugriff: 04. September 2014].
- Eagleton, Terry (1994): Einführung in die Literaturtheorie. Dritte Auflage. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Eisfeld, Rainer (2011): Theodor Eschenburg: Übrigens vergaß er noch zu erwähnen... Eine Studie zum Kontinuitätsproblem in der Politikwissenschaft. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 59, 1, S. 27-44.
- Eisfeld, Rainer (2013): Stellungnahme zu dem Aufsatz von Udo Wengst: „Der ‚Fall Theodor Eschenburg‘. Zum Problem der historischen Urteilsbildung“. VfZ 3/2013, S. 411-440. www.ifz-muenchen.de/fileadmin/user_upload/Vierteljahreshefte/Stellungnahme_von_Rainer_Eisfeld.pdf [Zugriff: 30. Oktober 2014].
- Friedrich, Dagmar (2007): Der Bildungsreformer Heinrich Roth. Erinnerungen einer Zeitzeugin. In: Kraul, M./Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited (= 9. Beiheft. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis). Weinheim: Juventa, S. 73-78.
- Geuter, Ulfried (1988): Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagner, Michael (2012): Wissenschaft und Demokratie oder: Wie demokratisch soll die Wissenschaft sein. In: Hagner, M. (Hrsg.): Wissenschaft und Demokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-50.
- Heidelberger-Leonard, Irene (1994): Erschriebener Widerstand? Fragen an Alfred Anderschs Werk und Leben. In: Heidelberger-Leonard, I./Wehdeking, V. (Hrsg.): Alfred Andersch. Perspektiven zu Leben und Werk. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 51-64.
- Heidelberger-Leonard, Irene/Wehdeking, Volker (1994): Vorwort. In: Heidelberger-Leonard, I./Wehdeking, V. (Hrsg.): Alfred Andersch. Perspektiven zu Leben und Werk. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-10.
- Heinritz, Charlotte (2010): Autobiographien als erziehungswissenschaftliche Quellentexte. In: Frieberthäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 397-412.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2014): Die realistische Wendung als geisteswissenschaftliches Projekt? – bildungshistorische und disziplintheoretische Annäherung an paradoxe Entstehungszusammenhänge. In: Glaser, E./Keiner, E. (Hrsg.): Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [Im Druck].
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2008): Die Amerika-Erfahrungen Heinrich Roths und die Auswirkungen auf seine Tätigkeit in Deutschland. In: Zeitschrift für Museum und Bildung, 68/69, S. 71-90.

- Hoffmann-Ocon, Andreas (2005): „Worin besteht der Unterschied zwischen der historischen Arbeit eines Historikers und der eines Pädagogen?“ – Zur Auseinandersetzung Heinrich Roths mit der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 81, 3, S. 241-257.
- Höller, Hans (1994): Der „Widerstand der Ästhetik“ und Die Fabel von der Rettung der Kunstwerke. In: Heidelberger-Leonard, I./Wehdeking, V. (Hrsg.): Alfred Andersch. Perspektiven zu Leben und Werk. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 142-151.
- Honneth, Axel (2014): Vivisektionen eines Zeitalters. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klieme, Eckhard (2007): Empirische Schulforschung versus Allgemeine Erziehungswissenschaft? Eine Erwiderung zum Statement von Jörg Ruhloff. In: Kraul, M./Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited (= 9. Beiheft. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis). Weinheim: Juventa, S. 141-145.
- Klieme, Eckhard (2014): Dankesrede zur Verleihung des Forschungspreises der DGfE in Berlin am 11. März 2014. In: Erziehungswissenschaft 25, 48, S. 43-44.
- Langewiesche, Dieter (2008a): Die Geschichtsschreibung und ihr Publikum. Zum Verhältnis von Geschichtsschreibung und Geschichtsmarkt. In: Langewiesche, D. [Hrsg.: Buschmann, N./Planert, U.]: Zeitwende. Geschichtsdenken heute. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 85-102.
- Langewiesche, Dieter (2008b): Erinnerungsgeschichte und Geschichtsnormierung. In: Langewiesche, D. [Hrsg.: Buschmann, N./Planert, U.]: Zeitwende. Geschichtsdenken heute. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 21-40.
- Leggewie, Claus (1998): Von Schneider zu Schwerte. Das ungewöhnliche Leben eines Mannes, der aus der Geschichte lernen wollte. München: Carl Hanser.
- Meier, Christian (2014): Der Historiker und der Zeitgenosse. Eine Zwischenbilanz. München: Siedler.
- Nóvoa, Antonio (2001): Texts, Images, and Memories. Writing “New” Histories of Education. In: Popkewitz, T. S./Franklin, B. M./Pereyra, M. A. (Hrsg.): Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling. New York, London: Routledge, S. 45-66.
- Offe, Claus (2012): Annahme des DVPW-Preises. Berlin (Typoskript). www.hertie-school.org/fileadmin/images/Downloads/media_events/offe/---_DVPW-Preis_Off_2_.pdf [Zugriff: 30. Oktober 2014].
- Raschke, Joachim/Tils, Ralf (2007): Politische Strategie. Eine Grundlegung. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Reinhardt, Stephan (1990): Alfred Andersch. Eine Biographie. Zürich: Diogenes.
- Reinhardt, Stephan (1994): Ästhetik als Widerstand – Andersch als Bürger und engagierter Schriftsteller. In: Heidelberger-Leonard, I./Wehdeking, V. (Hrsg.): Alfred Andersch. Perspektiven zu Leben und Werk. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 32-41.
- Retter, Hein (2001): Oswald Kroh und der Nationalsozialismus. Rekonstruktion einer verdrängten Beziehung. Weinheim: Beltz.
- Roth, Heinrich (1938): Psychologie der Jugendgruppe. Aufbau, Sinn und Wert jugendlichen Gemeinschaftslebens (Reihe: Die Lehre von der praktischen Menschenkenntnis (Praktische Charakterologie). Eine Darstellung ihrer Probleme, Methoden, Begriffe, Anschauungen. Herausgegeben von der Hauptstelle der Wehrmacht für Psychologie und Rassenkunde; Band 1). Berlin: Bernard und Graefe.
- Roth, Heinrich (1941a): Der Kerl. Ein Beitrag zur Klärung volkstümlicher Typusbegriffe. In: Inspektion des Personalprüfungswesens des Heeres (Hrsg.): Menschenformen – Volkstümliche Typen. Reihe: Die Lehre von der praktischen Menschenkenntnis (Praktische Charakterologie). Berlin: Bernhard & Graefe, S. 210-239.
- Roth, Heinrich (1941b): Der Kerl. In: Wehrpsychologische Mitteilungen 3, 4, S. 4-29.
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, 3, S. 109-119 (Erweiterte Fassung; erstmals veröffentlicht 1962. In: Neue Sammlung 32, 2, S. 481-490).
- Roth, Heinrich (1976): Der Lehrer und seine Wissenschaft. Erinnerung und Aktuelles. Ein Interview von Dagmar Friedrich zu seinem 70. Geburtstag. Hannover: Schroedel.
- Wehdeking, Volker (1994): Alfred Anderschs Leben und Werk aus der Sicht der neunziger Jahre: Eine Problemskizze. In: Heidelberger-Leonard, I./Wehdeking, V. (Hrsg.): Alfred Andersch. Perspektiven zu Leben und Werk. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13-31.
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2002): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wengst, Udo (2013): Der „Fall Theodor Eschenburg“. Zum Problem der historischen Urteilsbildung. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 61, 3, S. 411-440.
- Woller, Hans/Zarusky, Jürgen (2013): Der „Fall Theodor Eschenburg“ und das Institut für Zeitgeschichte. Offene und neue Perspektiven. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 61, 4, S. 551-565.

Erinnerung im Streit

Zum Umgang der deutschen Geschichtswissenschaft mit ihrer eigenen Vergangenheit

Benjamin Hasselhorn

Die Beziehungen deutscher Historiker zum nationalsozialistischen Regime sowie das Verhältnis der deutschen Geschichtswissenschaft der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Nationalsozialismus insgesamt sind nach wie vor äußerst kontrovers diskutierte Streitthemen in der Disziplin und immer mal wieder auch im Historikerverband. Zum Ausdruck kam dies jüngst wieder anlässlich der von Christoph Nonn verfassten Biographie des Kölner Historikers Theodor Schieder (1908-1984), einer der bedeutendsten Vertreter der historischen Zunft in der Nachkriegszeit. In der Nonnschen Biographie wird die Entwicklung von Schieders politischem Denken rekonstruiert, der vor 1933 konservativ gewesen sei, sich nach 1933 zunächst angepasst, dann sogar weitgehend mit dem Nationalsozialismus identifiziert habe und der nach 1945 zwar ins bürgerlich-konservative Lager zurückgekehrt sei, eine „Aufarbeitung“ der eigenen Vergangenheit aber unterlassen habe (Nonn 2013). Gegen diese Darstellung hat einer der „Pioniere“ (Nonn 2014) der „Aufarbeitung“ der Geschichtswissenschaft im Nationalsozialismus, Peter Schöttler, massive Einwände erhoben: Nonn spiele die nationalsozialistische Verstrickung Schieders systematisch herunter, verwische die Kontinuität seines rechtsradikalen Denkens vor, während und letztlich auch nach der nationalsozialistischen Herrschaft, teile Schieders „Realitätsverweigerung“ in Bezug auf die Deutung von 1968 als einer 1933 strukturell ähnlichen historischen Situation und leugne das Netzwerk von Altnazis, das Schieder 1947 den Lehrstuhl in Köln verschafft habe (Schöttler 2013).

Diese neue Debatte um den ‚Fall‘ Schieder ist ein Beleg für eine Problematik, die wiederum Schöttler selbst bei anderer Gelegenheit explizit benannt hat:

„Doch tatsächlich verwandeln sich fast alle zeitgeschichtlichen Sachdiskussionen noch immer – oder mehr denn je? – sehr schnell in Kontroversen oder polemische Konfrontationen. Meist fängt es schon bei der Sprache an, bei der Wortwahl: So als ob auch nach fast 60 Jahren nicht nur nichts vergessen wäre – zumindest *expressis verbis* wünscht das ja niemand –, sondern jede Positionierung in diesem Fragengeflecht noch immer politische Bedeutung hätte. Es wird abzuwarten sein, ob Historiker über ihre eigene Disziplin in Zukunft diskutieren können, ohne sich ständig, sobald es brisant wird, entweder der Übertreibung oder der Untertreibung zu verdächtigen.“ (Schöttler 2007: 15f.)

Dementsprechend stand und steht die Ausbildung einer gemeinsamen Erinnerungskultur des Faches in Bezug auf die eigene jüngere Vergangenheit vor einer ganzen Reihe von Schwierigkeiten. Das begann schon in der unmittelbaren Nachkriegszeit, als man zwar einerseits die politisch eindeutig ‚Belasteten‘ aus den Universitäten entfernte und sich durchaus einer selbstkritischen Bestandsaufnahme der eigenen Geschichte – und auch der eigenen Geschichtsschreibung – widmete, andererseits aber keinen Anlass zu einer Totalrevision sah und vor allem die zahlreichen „Angepassten“ und „Mitläufer“ unter den Kollegen schonte (vgl. Schulze 1997: 257ff. und 342ff.).¹ Das war sicherlich auch dem Umstand geschuldet, dass die zunächst mit erheblichem Aufwand vor allem von Seiten der US-Militärregierung eingeleitete „Entnazifizierung“ mit dem Ziel einer „Umerziehung“ einen gewissen Gegenreflex auslöste, der die verbliebenen Vertreter der deutschen Geschichtswissenschaft in eine Verteidigungshaltung geraten und dadurch näher zusammenrücken ließ (vgl. Schulze/Helm/Ott 1999: 11ff). Im Hinblick auf das Verhalten der deutschen Historiker während der nationalsozialistischen Herrschaft setzte sich daher relativ rasch als kanonische Deutung die Auffassung durch, dass abgesehen von einigen „wildgewordene[n] Studienräte[n] und Außenseiter[n]“ die deutsche Geschichtswissenschaft gebührende Distanz gegenüber der Ideologie des Regimes gehalten habe (Rothfels 1965: 90ff; vgl. außerdem Schulze 1989: 46ff.)

Dieser Konsens geriet erst im Laufe der 1960er Jahre ins Wanken, als in einigen Arbeiten die Haltung der deutschen Historiker zwischen 1933 und 1945 gegenüber dem Nationalsozialismus als mehrheitlich positiv geschildert wurde: Zwar habe man gewisse Vorbehalte gegenüber den Methoden des Regimes gehabt, sei aber mit dessen wesentlichen politischen Zielen, in erster Linie der Revision der Bestimmungen des Versailler Vertrags, ganz einverstanden gewesen. Nur in Bezug auf die eigene geschichtswissenschaftliche Arbeit selbst habe man sich gegen nationalsozialistische Einflussnahmen mehrheitlich zur Wehr gesetzt (so vor allem Werner 1967: bes. 61ff.; siehe außerdem Heiber 1966). Für derartige Differenzierungen war allerdings schon Ende der 1960er Jahre kaum mehr Platz angesichts eines politischen Klimas, in dem die „Aufarbeitung“ der nationalsozialistischen Vergangenheit nicht nur massiv gefordert und vorangetrieben wurde, sondern sich auch als politische Waffe in einem aufziehenden Generationenkampf erwies. Dies wiederum führte dazu, dass die angegriffenen Ordinarien sich jeder offenen Diskussion verweigerten und Fragen zu ihrem eigenen Verhalten in der NS-Zeit nach Möglichkeit auswichen.

1 Eine Universitätslaufbahn blieb nach 1945 u.a. den Historikern Ernst Anrich, Otto Westphal und Gustav Adolf Rein versagt, ohne dass dies allerdings ihre Möglichkeiten publizistischer Einflussnahme beschnitt. Eine selbstkritische Bestandsaufnahme findet sich etwa bei Friedrich Meinecke (1946/1969), aber auch bei Gerhard Ritter (1947).

Spätestens in dieser Phase kam eine weitere Problematik hinzu, die die geschichtswissenschaftliche Beschäftigung mit der eigenen Disziplin erschwerte: die direkten persönlichen Beziehungen zwischen Forscher und Forschungsgegenstand. Gerade in den Reihen der als besonders ‚kritisch‘ geltenden „Historischen Sozialwissenschaft“ Bielefelder Provenienz befanden sich Historiker, deren akademische Lehrer für die Jahre zwischen 1933 und 1945 alles andere als eine ‚weiße Weste‘ vorzuweisen hatten.² Aufgrund der persönlichen Bindungen, auch der Dankbarkeit für die Unterstützung der eigenen Karriere scheuten sich aber gerade diejenigen, die permanent nach Kontinuitäten in der deutschen Geschichte auf ihrem angeblichen ‚Sonderweg‘ in den Nationalsozialismus suchten, die wirklichen oder vermeintlichen Verstrickungen des eigenen Faches offen zu thematisieren.³

Erschwert wurde die Situation zusätzlich durch den Umstand, dass gerade die ‚innovativen‘ Historiker, die schon früh sozialgeschichtlich gearbeitet hatten, als ‚belastet‘ gelten mussten, während umgekehrt zahlreiche Vertreter traditioneller historiographischer Methoden nachweislich ‚unbelastet‘ waren. Und auch dort, wo der Gegensatz kein methodischer, sondern ein inhaltlicher oder sogar handfest politischer war wie etwa in der so genannten „Fischer-Kontroverse“ über den deutschen Schuldanteil am Ausbruch des Ersten Weltkriegs, stand auf Seiten der ‚Progressiven‘ mit Fritz Fischer ein ehemaliger NS-Sympathisant, auf Seiten der ‚Konservativen‘ dagegen mit Gerhard Ritter ein NS-Gegner.⁴

Die Fachgesellschaft, der Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands, bot Ende der 1990er dem Thema und seiner Problematik eine öffentliche Bühne: Auf dem vom Historikerverband veranstalteten 42. Deutschen Historikertag 1998 in Frankfurt am Main wurde eine vielbeachtete Sektion über „Historiker im Nationalsozialismus“ durchgeführt, in der sich die Schwierigkeiten einer zeitgeschichtlichen Erforschung des eigenen Faches noch einmal bündelten. Die vornehmlich jüngeren Historiker, die die

2 Das gilt insbesondere für Hans-Ulrich Wehler und – allerdings nicht vorbehaltlos der „Bielefelder Schule“ zuzuordnen – Wolfgang J. Mommsen, beide Schüler Theodor Schieders, außerdem für Jürgen Kocka, zu dessen akademischen Lehrern auch Werner Conze gehörte.

3 Zur von Wehler vertretenen Sonderwegthese vgl. Wehler 1983: bes. 11. Dort nennt Wehler als sein Hauptanliegen die Suche nach den Bedingungen dafür, dass Deutschland sich bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts nicht „zu einer Gesellschaft mündiger, verantwortlicher Staatsbürger“ entwickelt habe, sondern „in die Katastrophe des deutschen Faschismus“ geraten sei. Als Hauptbedingungen werden dann die sozioökonomische Rückständigkeit Deutschlands im Vergleich zu Westeuropa sowie die verspätete Nationalstaatsbildung genannt. Diese Argumentation ist schon früh widerlegt worden, vor allem von Blackburn/Eley 1980.

4 Zu Fischers Parteinahme für den Nationalsozialismus und die Glaubensbewegung „Deutsche Christen“ zwischen 1933 und 1945 vgl. Große Kracht 2003. Fischer wiederum äußerte im Zuge der Kontroverse Zweifel an der demokratischen Gesinnung Ritters (vgl. Fischer 1977: 13 und 246f.).

Sektion durchführten, erhoben zum Teil schwere Vorwürfe gegen führende Vertreter ihrer Zunft: Diese hätten nicht nur durch Passivität, sondern auch durch aktive Mitarbeit ein erhebliches Maß an Mitschuld an den nationalsozialistischen Verbrechen auf sich geladen (vgl. dazu vor allem Aly 1999: 163ff.). Historiker der älteren Generation wie Wolfgang J. Mommsen und Hans-Ulrich Wehler protestierten dagegen und warben um Gerechtigkeit für ihre akademischen Lehrer. Vor allem Wehler, der noch im 1986 begonnenen „Historikerstreit“ unmissverständlich Partei ergriffen hatte gegen jeden Versuch einer „Historisierung“⁵ des Nationalsozialismus, trat als Verteidiger seines Lehrers Theodor Schieder auf, dem er zwar keine ausdrückliche Aufarbeitung der eigenen Vergangenheit bescheinigte, aber doch einen „politisch-reflexiven Lernprozeß“, der sich vor allem in einer vorsichtigen Distanzierung von einer nationalen Perspektive der Geschichtsschreibung und der Offenheit für methodische und theoretische Innovationen geäußert habe (Wehler 1999: 333).

Eine gemeinsame und identifizierbare Erinnerungskultur der Geschichtswissenschaft konnte sich unter diesen Umständen kaum ausbilden; eher wird man von einer ausgesprochenen Konfliktkultur in der Frage der Erinnerung und Beurteilung der eigenen Fachgeschichte sprechen müssen. Die verschiedenen Fachgesellschaften vertraten dabei je nach ihrer personellen Zusammensetzung mitunter divergierende Interessen, was sich wiederum am Umgang mit Theodor Schieder zeigen lässt: 1985 führte das Historische Kolleg, eine Gründung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, der Deutschen Bank und der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, deren Präsident Schieder bis zu seinem Tod 1984 gewesen war, eine „Theodor-Schieder-Gedächtnisvorlesung“ ein, die allerdings 2002 wieder umbenannt wurde, offenbar unter dem Eindruck der durch den Historikertag von 1998 initiierten Debatte (vgl. Schöttler 2013).

Es ist vor diesem Hintergrund wenig verwunderlich, dass sich das Ineinander von wissenschaftlichen, politischen und rein persönlichen Motiven bei Stellungnahmen zu diesem Thema nicht nur in dem wenig einheitlichen erinnerungskulturellen Umgang mit der Geschichte der Geschichtswissenschaft im Nationalsozialismus niederschlägt, sondern auch in der Forschungsdiskussion selbst. Dabei besteht durchaus ein Konsens darüber, dass die deutsche Geschichtswissenschaft sich im Großen und Ganzen als weitgehend „resistent“ gegenüber dem Nationalsozialismus erwiesen habe.⁶ Gemeint ist damit der belegbare Sachverhalt, dass der Großteil der deutschen Historiker sich mehr oder weniger offen gegen jeden Versuch von Seiten des NS-Regimes

5 Den Begriff in die Debatte eingeführt hat Martin Broszat (1985). Zum Historikerstreit aus Sicht Wehlers vgl. Wehler 2006.

6 Klassisch dazu: Werner 1967: 61. Neuer und unter Nennung der wichtigsten Forschungsliteratur: Wolf 1996: 15ff. und S. 389ff..

wehrte, im Namen einer „deutschen“ oder „kämpfenden Wissenschaft“ (Frank:1934; vgl. dazu auch Heiber 1966). bis dahin gültige Regeln methodisch sauberer Wissenschaftlichkeit außer Kraft zu setzen. Gerade bei denjenigen konservativen Historikern, die mit der nationalsozialistischen „Macht-ergreifung“ anfänglich gewisse politische Hoffnungen verknüpften, ist eine seit 1933 immer deutlicher werdende Gereiztheit zu beobachten angesichts tatsächlicher oder auch nur befürchteter Versuche des Regimes, Einfluss auf die eigene wissenschaftliche Arbeit zu nehmen. Ein Vortrag wie der des damals bereits emeritierten Tübinger Historikers Johannes Haller über die „Aufgaben des Historikers“, der ein an Leopold von Ranke orientiertes Objektivitätsideal vertrat und dieses gegen die nationalsozialistische „mythische Schau der Vergangenheit“ profilierte, welche auf reine subjektive „Willkür“ hinauslaufe und „Spott mit der Wissenschaft“ treibe, löste bei seiner Publikation 1935 in der Zunft allgemeine Zustimmung aus (Haller 1935: 4 und 28ff.).⁷ Selbst Parteimitglieder wie Hallers Schüler und Tübinger Nachfolger Heinrich Dannenbauer brachen mit der Wissenschaftspolitik der NSDAP und bekannten sich offen zur „Voraussetzungslosigkeit“ der Wissenschaft.⁸

Strittig ist allerdings die Frage, wie dieser Sachverhalt der „Resistenz“ der deutschen Historiker auf ihrem eigenen Fachgebiet gegenüber dem Nationalsozialismus politisch zu beurteilen ist. Während die einen auf die faktische Unversehrtheit des Faches verweisen und die dadurch bewirkte „Störung“ (Werner 1967: 68). des NS-Regimes positiv würdigen, werfen die anderen den deutschen Historikern vor, gerade durch ihren, einem falschen Objektivitätsideal huldigenden, „Historismus“ dem Regime einen Dienst erwiesen zu haben und verweisen in diesem Zusammenhang auf die „Brauchbarkeit“ (Schönwälder 1992: 15ff. und 274) der methodisch korrekt arbeitenden, inhaltlich aber aufgrund ihres Konservatismus NS-nahen Historiker für die Legitimation der nationalsozialistischen Herrschaft. Das Beharren der deutschen Geschichtswissenschaft auf den eingeübten wissenschaftlichen Standards sei vor allem deshalb so wenig beeindruckend, weil in den normativen Urteilen sowieso eine weitgehende Kongruenz zu den politischen Vorstellungen der NS-Führung bestanden habe (ebd.: 268).

Die Streitfrage über die deutschen Historiker im Nationalsozialismus erweist sich daher bei näherer Betrachtung als eine Streitfrage erstens über konservative Historiker im Nationalsozialismus im Hinblick auf die Frage,

7 Vgl. außerdem die Zusammenstellung von Rezensionen zu Hallers Aufsatz in: Universitätsarchiv Tübingen, Nachlass Johannes Haller 305/6; außerdem Real 1997: 96.

8 „Ich muß das heute, wo ich mit der herkömmlichen akademischen Feierlichkeit von meinem Lehrstuhl Besitz ergreife, ganz deutlich aussprechen: ich bekenne mich zu dem Grundsatz der voraussetzungslosen Forschung. [...] Nur beschränkte Geister können glauben, dem Staat zu nützen, indem sie dem Forscher vorschreiben, welche Ansicht er in bestimmten wissenschaftlichen Fragen, die sie selbst meist nur ungenügend kennen, vorzutragen habe.“ (Dannenbauer 1935: 17ff.)

ob Konservatismus und Nationalsozialismus in einem Harmonie- oder in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen; zweitens über die Beurteilung der Legitimität oder Nichtlegitimität einer Beziehung zum nationalsozialistischen Regime, die nicht zu aktivem politischem Widerstand führte. Was die erste Frage betrifft, so verweisen Vertreter der Harmoniethese auf prinzipielle Gemeinsamkeiten zwischen Konservatismus und Nationalsozialismus wie etwa die Hochschätzung der Nation oder die „Machtstaatstheorie“ (Schleier 1975: bes. 61; Werner 1967: 69 und 88f.; Schönwälder 1992: 270ff.). Allerdings finden sich diese ideologischen Elemente auch in anderen politischen Lagern als dem Konservatismus, während umgekehrt der Nationalsozialismus keineswegs auf genau diese Elemente reduziert werden kann. Dessen Ideologeme – darunter auch die Rassenlehre – haben sich vielmehr seit dem 18. Jahrhundert herausgebildet und stehen „mit den Grundmotiven ihrer radikalen Traditionsfeindschaft, ihrer konsequenten Zukunftsorientierung, ihrem genuinen Antiindividualismus und Antiliberalismus“ (Kraus 2011: 39) konservativen Vorstellungen – die wiederum alles andere als ideologisch einheitlich sind – eher entgegen. Dass die deutsche Geschichtswissenschaft bis 1945 – und auch noch darüber hinaus – mehrheitlich politisch konservativ war, ist daher kaum als Kriterium zur Diskreditierung geeignet.

Die zweite Frage dagegen ist kaum eindeutig zu beantworten, schon gar nicht mit den Mitteln der Geschichtswissenschaft. Dieser hat man jenseits totalitärer Wissenschaftskonzepte normalerweise nicht die Aufgabe zugewiesen, aus der Perspektive der Nachgeborenen über die Verhaltensweisen der eigenen Vorgänger Gericht zu halten, sondern hat vielmehr von ihr erwartet, vergangene Handlungsspielräume auszuloten und die dokumentierten und belegten Verhaltensweisen verständlich zu machen. Im Hinblick auf die NS-Zeit ist dabei bereits einige Differenzierungsarbeit geleistet und zutreffend festgestellt worden, dass es nicht nur um „Widerstand“ oder „Mitmachen“ ging, sondern dass es dazwischen noch sehr viel Raum für unterschiedliche Grade „innerer Emigration“ oder aber „Anpassung“ gab.

Die Notwendigkeit, sich auf „Zwischentöne“ (Cornelißen 2001: 229) einzulassen, wird dabei in erster Linie von einer neuen Historikergeneration betont.⁹ Das gilt auch für die eingangs erwähnte Kontroverse zwischen Schöttler und Nonn, in der letzterer sich gegen ein Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft als einer Art Staatsanwaltschaft verwehrt und den an

9 In den letzten Jahren ist eine ganze Reihe von Historiker-Biographien erschienen, die in Bezug auf die Beziehungen der deutschen Historiker zum Nationalsozialismus auf Differenzierung Wert legen: Nonn 2013; Reichert: 2009; Thimme 2006; Eckel 2005. Der Verfasser dieses Aufsatzes bereitet eine biographische Studie über Johannes Haller vor. Bereits erschienen ist: Hasselhorn (Bearb.)/Kleinert (Vorarb.)2014. Die Geschichte des Historikerverbandes findet ebenfalls erst seit kurzem verstärkte Aufmerksamkeit (vgl. Cornelißen/Sauer/Schulze 2013).

ihn herangetragenen Vorwürfen entgegengehalten hat, es gehe bei der Geschichtsschreibung „nicht allein darum, ob etwas gut oder schlecht war“, sondern darum, „warum es so gekommen ist, wie es kam“ (Nonn 2014).

Dahinter steht die Überzeugung, dass Sachanalyse und normative Beurteilung beide profitieren, wenn man sie voneinander trennt, und dass ein solches Vorgehen immer noch besser ist, als eines, in dem der Wunsch, eindeutig Position zu beziehen und die eigenen Erkenntnisse dadurch vor unliebsamer Deutung und Nutzung zu schützen, beides untrennbar miteinander vermischt. Wenn sich diese Auffassung im Fach allgemein durchsetzen würde, wäre dies ein Schritt in Richtung einer sachlicheren wissenschaftlichen Diskussion. Ob es auch ein Schritt in Richtung einer gemeinsamen Erinnerungskultur wäre, ist allerdings fraglich: Der (wissenschafts-)politische Umgang mit der Vergangenheit der eigenen Disziplin und seiner Vertreter wird durch eine weniger emotional aufgeladene Diskussionskultur möglicherweise entspannter, dürfte aber doch grundsätzlich umstritten bleiben. Denn hierbei handelt es sich nicht um wissenschaftliche, sondern um politische Entscheidungen.

Benjamin Hasselhorn, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für die Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt, Lutherstadt Wittenberg.

Literatur

- Aly, Götz (1999): Theodor Schieder, Werner Conze oder Die Vorstufen der physischen Vernichtung. In: Schulze, W./Oexle, O. G: (Hrsg.): Deutsche Historiker im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 163-182.
- Blackbourn, David/Eley, Geoff (1980): Mythen deutscher Geschichtsschreibung. Die gescheiterte bürgerliche Revolution von 1848. Frankfurt am Main u.a.: Ullstein.
- Broszat, Martin (1985): Plädoyer für eine Historisierung des Nationalsozialismus. In: Merkur 39, 435, S. 373-385.
- Cornelißen, Christoph (2001): Gerhard Ritter. Geschichtswissenschaft und Politik im 20. Jahrhundert (= Schriften des Bundesarchivs 58). Düsseldorf: Droste.
- Cornelißen, Christoph/Sauer, Michael/Schulze, Winfried (Hrsg.) (2013): Editorial. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 64, S. 3-4.
- Dannenbauer, Heinrich (1935): Germanisches Altertum und deutsche Geschichtswissenschaft (= Philosophie und Geschichte 52). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Eckel, Jan (2005): Hans Rothfels. Eine intellektuelle Biographie im 20. Jahrhundert (Moderne Zeit. Neue Forschungen zur Gesellschafts- und Kul-

- turgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts 10). Göttingen: Wallstein Verlag.
- Fischer, Fritz (1977): Der Erste Weltkrieg und das deutsche Geschichtsbild. Beiträge zur Bewältigung eines historischen Tabus. Aufsätze und Vorträge aus drei Jahrzehnten. Düsseldorf: Droste.
- Frank, Walter (1934): Kämpfende Wissenschaft. Mit einer Vorrede des Reichsjugendführers Baldur von Schirach. Hamburg: Hanseatische Verlagsanstalt.
- Große Kracht, Klaus (2003): Fritz Fischer und der deutsche Protestantismus. In: Zeitschrift für Neuere Theologiegeschichte 10, S. 224-252.
- Haller, Johannes (1935): Über die Aufgaben des Historikers. Vortrag gehalten im Historischen Verein zu Münster i. W. am 15. November 1934 (= Philosophie und Geschichte 53). Tübingen: Mohr.
- Hasselhorn, Benjamin (Bearb.)/Kleinert, Christian (Vorarb.) (2014): Johannes Haller (1865-1947). Briefe eines Historikers (Deutsche Geschichtsquellen des 19. und 20. Jahrhunderts 71). München: de Gruyter.
- Heiber, Helmut (1966): Walter Frank und sein Reichsinstitut für Geschichte des neuen Deutschlands (= Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte 13). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Kraus, Hans-Christof (2011): Über einige geistesgeschichtliche Voraussetzungen des Nationalsozialismus. In: Becker, M./Bongartz, S. (Hrsg.): Die weltanschaulichen Grundlagen des NS-Regimes. Ursprünge, Gegenentwürfe, Nachwirkungen. Tagungsband der XXIII. Königswinter Tagung im Februar 2010 (= Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft 20. Juli e.V. 15). Berlin u.a.: LIT Verlag, S. 21-40.
- Meinecke, Friedrich (1946/1969): Die deutsche Katastrophe In: Meinecke, F.: Autobiographische Schriften (Werke, Band 8). Stuttgart: Koehler, S. 323-445.
- Nonn, Christoph (2013): Theodor Schieder. Ein bürgerlicher Historiker im 20. Jahrhundert (Schriften des Bundesarchivs 73). Düsseldorf: Droste.
- Nonn, Christoph (2014): Erwiderung auf Peter Schöttlers Rezension meiner Biographie über Theodor Schieder. In: H-Soz-u-Kult 09.01.2014. http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/type=rezbuecher&count=1&recono=1&sort=datum&order=down&id=21182&segment_ignore=224&re=2298#re2298 [Zugriff: 22. Oktober 2014].
- Real, Willy (1997): Zwischen Zuversicht und Entartung. Erinnerungen an ein Studium der Geisteswissenschaften in den Jahren vor und nach der nationalsozialistischen Machtergreifung 1930-1935 (Lebenserinnerungen 3). Hamburg: Kovač.
- Reichert, Folker (2009): Gelehrtes Leben. Karl Hampe, das Mittelalter und die Geschichte der Deutschen (= Schriftenreihe der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 79). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Ritter, Gerhard (1947): Die Dämonie der Macht. Betrachtungen über Geschichte und Wesen des Machtproblems im politischen Denken der Neuzeit. 5., umgearbeitete Auflage des erstmals 1940 erschienenen Buches „Machtstaat und Utopie“. Stuttgart: Hannsman.
- Rothfels, Hans (1965): Die Geschichtswissenschaft in den dreißiger Jahren. In: Flitner, A. (Hrsg.): Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus. Eine Vortragsreihe der Universität Tübingen. Tübingen: Wunderlich, S. 90-107.
- Schleier, Hans (1975): Die bürgerliche deutsche Geschichtsschreibung der Weimarer Republik. I. Strömungen – Konzeptionen – Institutionen. II. Die linksliberalen Historiker (= Akademie der Wissenschaften der DDR. Schriften des Zentralinstituts für Geschichte 40). Berlin: Akademie-Verlag.
- Schönwälder, Karen (1992): Historiker und Politik. Geschichtswissenschaft im Nationalsozialismus (= Historische Studien 9). Frankfurt am Main u.a.: Campus.
- Schöttler, Peter (2007): Deutsche Historiker auf vermintem Terrain. Einleitende Bemerkungen. In: Pfeil, U. (Hrsg.): Das Deutsche Historische Institut in Paris und seine Gründungsväter. Ein personengeschichtlicher Ansatz (Pariser Historische Studien 86). München: Oldenbourg, S. 15-31.
- Schöttler, Peter (2013): Nonn, Christoph: Theodor Schieder. Ein bürgerlicher Historiker im 20. Jahrhundert. In: H-Soz-u-Kult 19.12.2013, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2013-4-227> [Zugriff: 22. Oktober 2014].
- Schulze, Winfried (1989) : Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945 (= Historische Zeitschrift, Beiheft 10). München: Oldenbourg.
- Schulze, Winfried (1997): Doppelte Entnazifizierung. Geisteswissenschaften nach 1945. In: König, H./ Kuhlmann, W./Schwabe, K. (Hrsg.): Vertuschte Vergangenheit. Der Fall Schwerte und die NS-Vergangenheit der deutschen Hochschulen. München: Beck, S. 257-286.
- Schulze, Winfried/Helm, Gerd/Ott, Thomas (1999): Deutsche Historiker im Nationalsozialismus. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Debatte. In: Schulze, W./Oexle, O. G: (Hrsg.): Deutsche Historiker im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 11-48.
- Thimme, David (2006): Percy Ernst Schramm und das Mittelalter. Wandlungen eines Geschichtsbildes (Schriftenreihe der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 75). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wehler, Hans-Ulrich (1983): Das deutsche Kaiserreich 1871-1918. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Wehler, Hans-Ulrich (1999): Nationalsozialismus und Historiker. In: Schulze, W./Oexle, O. G. (Hrsg.): Deutsche Historiker im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 306-339.
- Wehler, Hans-Ulrich (2006): Eine lebhafte Kampfsituation. Ein Gespräch mit Manfred Hettling und Cornelius Torp. München: C.H. Beck Verlag.
- Werner, Karl Ferdinand (1967): Das NS-Geschichtsbild und die deutsche Geschichtswissenschaft. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Wolf, Ursula (1996): Litteris et Patriae. Das Janusgesicht der Historie (= Frankfurter Historische Abhandlungen 37). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Historische Bildungsforschung und Erinnerungskultur. Eine Stellungnahme der Sektion Historische Bildungsforschung *Eva Matthes & Carola Groppe*

Die Vergangenheit ist nicht tot. Geschichte hört nicht auf, sondern ist Teil der Gegenwart und Zukunft. Friedrich Nietzsche hat dies in „Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben“ bildhaft zusammengefasst:

„[...] mag er [der Mensch] noch so weit, noch so schnell laufen, die Kette läuft mit. Es ist ein Wunder: der Augenblick, im Husch da, im Husch vorüber, vorher ein Nichts, nachher ein Nichts, kommt doch noch als Gespenst wieder und stört die Ruhe des späteren Augenblicks.“ (Nietzsche 1988: 244)

Gleichzeitig ist der Bezug auf die Vergangenheit identitätsschaffend. Erst die Vergangenheit ermöglicht individuell und kollektiv das Nachdenken über sich selbst; die Vergangenheit schafft selbstreflexives Bewusstsein. Um zu verstehen, wer man (individuell und kollektiv) ist und warum man so ist, wie man ist, muss man ins ‚Historische‘. Erst die historische Analyse kann erklären, warum sich Gesellschaften in ihrer kollektiven Identität und in ihren Werten und Handlungsorientierungen unterscheiden. Sie lehrt, sich selbst – als Individuum, als spezifisches Kollektiv, als wissenschaftliche Disziplin – im Rahmen von Staat und Gesellschaft besser zu verstehen und sich dadurch auch zu sich selbst in Distanz zu setzen. History matters.

Diese Leistung eines reflektierten historischen Bewusstseins, das in (Post-)Industriegesellschaften insbesondere durch wissenschaftliche historische Forschungen an den Universitäten gestützt wird, wird öffentlich und auch inner- oder intrawissenschaftlich häufig zu wenig wahrgenommen. Denn historische Forschung vermittelt kein unmittelbares Handlungs- und Entscheidungswissen für aktuelle Fragen und Probleme, sondern kann ihre Relevanz nur mittelbar, häufig hoch theoretisiert, darstellen. Es gibt jedoch Situationen, in denen historisches Wissen und das Bewusstsein von der Wichtigkeit des Geschichtlichen für die Gegenwart sehr bedeutsam werden, und diese Situationen nehmen dann nicht selten die Gestalt einer Krise an.

Das gilt nicht nur für die große Politik und ihre historischen Voraussetzungen und Bedingungsgefüge. Ebenso bedeutsam, wenngleich oftmals verborgener, sind die Geschichten von Personen und Personengruppen, von Institutionen und von Organisationen, die zugleich notwendig in die politische Geschichte verstrickt sind. In Deutschland ist es insbesondere die Epoche des Nationalsozialismus, die die Bedeutung der Geschichte für die Gegenwart immer wieder bewusst macht.

Im letzten Jahr war dies bei der Benennung des Preises der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) nach dem Politologen und Staatsrechtler Theodor Eschenburg (geb. 1904) und bei der Benennung des Forschungspreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nach dem Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth (geb. 1906) der Fall. In beiden Fällen wurde die Benennung rückgängig gemacht, der Preis der DVPW wurde sogar ganz gestrichen. Wenn die Biographien der beiden Namensgeber historisch verortet werden, wird deutlich, dass sie – geboren im späten Kaiserreich – als Erwachsene im nationalsozialistischen Staat lebten. Als ältere Erwachsene waren sie zugleich Teil der Aufbauphase der Bundesrepublik Deutschland in den 1950er und 1960er Jahren. Es liegt nahe, dass bei Personen aus diesen Alterskohorten ein genauerer Blick auf die Biographien, das wissenschaftliche Werk und die Forschungstätigkeit erforderlich ist. Ein solcher Blick verdankt sich jedoch einer bestimmten – historischen – fachwissenschaftlichen Perspektive resp. Sozialisation. Er ist notwendig, aber nicht selbstverständlich. Notwendig ist dieser Blick, weil er die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung erzeugt und Differenzen zu anderen Akteuren, Institutionen, Gesellschaften oder Staaten erklären kann.

Die DGfE hat sich von der Sachnotwendigkeit her betrachtet spät, im Vergleich mit anderen Disziplinen und ihren Fachgesellschaften relativ früh mit ihrer Disziplingeschichte in der NS-Zeit auseinandergesetzt. Einen öffentlichen Höhepunkt dieser Auseinandersetzung stellte die Podiumsdiskussion „Pädagogik und Nationalsozialismus“ auf dem 12. Kongress der DGfE im März 1990 an der Universität Bielefeld dar (vgl. Klafki 1990). Dem waren in verschiedenen Publikationsorganen ausgetragene, scharfe Auseinandersetzungen und Positionierungen – nicht zuletzt auch zwischen namhaften Vertretern der Sektion Historische Bildungsforschung – vorausgegangen. Auf jenem, von Wolfgang Klafki moderierten, Podium saßen die damaligen Hauptkontrahenten, wobei man grob von zwei Lagern sprechen kann: Wolfgang Keim, Adalbert Rang, Karl-Christoph Lingelbach und Heinz Sünker auf der einen, und Heinz-Elmar Tenorth, Ulrich Herrmann, Gisela Miller-Kipp und Harald Scholtz auf der anderen Seite. Neben zentralen inhaltlichen Kontroversen, fokussiert auf den Vorrang von Kontinuitäten oder Diskontinuitäten/Brüchen von der Weimarer Republik über die NS-Zeit bis in die Nachkriegszeit, zugespitzt diskutiert vor allem für Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik und deren Pädagogikkonzepte, ging es um die – uns in diesem Text beschäftigenden – Möglichkeiten, Reichweiten und Verantwortlichkeiten historischer Bildungsforschung. Es war Heinz-Elmar Tenorth, der diesen Aspekt vor allem in das Blickfeld rückte: Er unterschied deutlich zwischen den Anforderungen der Erinnerungskultur und den Aufgaben historischer Bildungsforschung und betonte die unaufhebbare Differenz: Der Erinnerungskultur gehe es um „Identitätskonstruktion“ und „Traditionsstiftung“, „nicht selten um den Preis, jenseits aller Differenzierung auch dort Eindeutig-

keit zu suchen, wo die Forschung Unterschiede bewußt macht. Disziplinäre Selbstvergewisserung ist, mit anderen Worten, notwendig politisch, und sie nutzt Geschichte in aktueller Absicht; Bildungsforschung dagegen sucht immer Distanz und würdigt die Vergangenheit in ihrer Eigenstruktur“ (Klafki 1990: 39). Tenorth betont, dass historische Bildungsforschung „Analyse und Kritik“ zu leisten habe und gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen Distanz wahren müsse (Klafki 1990: 42). Eine dezidierte Gegenposition hierzu nahm Wolfgang Keim ein, der die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Verstrickungen von Pädagogen in die NS-Zeit – nochmals sei bemerkt: mit einer Fixierung auf die im weitesten Sinne „geisteswissenschaftlichen Pädagogen“ – in der Gegenwart „praktisch“ werden lassen wollte. Als sich moralisch verantwortlich und gefordert fühlender Wissenschaftler wollte er, dass diese Erkenntnisse nicht folgenlos blieben. Er plädierte in diesem Kontext auch für eventuelle Namensänderungen von Schulen, wenn diese nach NS-belasteten Erziehungswissenschaftlern benannt seien (vgl. Klafki 1990: 38).

Die Diskussionen um den zunächst nach Heinrich Roth benannten Forschungspreis der DGfE machen sehr deutlich, dass die auf den ersten Blick sehr attraktiv wirkende, da wissenschaftlichen Prinzipien zu entsprechen scheinende, klare Trennung zwischen Erinnerungskultur und Historischer (Bildungs-)Forschung doch eher ein heuristisches Konstrukt ist, als dass sich diese Differenz bruchlos umsetzen ließe. Deutlich wurde dies etwa daran, dass sofort nach Erscheinen des Artikels von Micha Brumlik: „Ein Forschungspreis ist nach einem NS-Pädagogen benannt. Das falsche Vorbild“ in der taz (07. Januar 2014) eine Reihe von Mails beim Vorstand der Sektion eingingen mit dem Tenor, die Sektion Historische Bildungsforschung müsse sich auf der Basis ihres in bildungshistorischen Forschungen erzielten Wissens über die NS-Verstrickungen Heinrich Roths sofort und nachdrücklich gegen diesen Preisnamen stellen; keiner sei hierfür verantwortlicher als sie. Wenige Stimmen hingegen plädierten für eine Distanznahme von erinnerungskulturellen Kontroversen und für eine Kontinuierung der kritischen Erforschung von Roths Wirken in der NS-Zeit im Kontext ‚historisierender‘ Forschung. Historische Bildungsforschung wurde also eingeholt von erinnerungskulturellen Erwartungshaltungen und Verantwortungszuschreibungen. Umgekehrt wollte der Vorstand der DGfE durch die Verleihung des mit dem Namen Heinrich Roth verbundenen Forschungspreises ein programmatisches Zeichen setzen und eine bestimmte Wegmarke der Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft erinnerungskulturell stark machen: die von Heinrich Roth in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts integrativ, man könnte auch sagen: inkludierend betriebene empirische Öffnung der Erziehungswissenschaft. Damit sollte insbesondere die Modernität, Forschungsorientierung und pluralistische Offenheit der Erziehungswissenschaft im Jahre 2014 unterstrichen werden. Im Schreiben des DGfE-Vorstandes zur „Änderung in der Namensgebung des DGfE-Forschungspreises“ (genauer: zur Rücknahme der-

selben) heißt es zu den Beweggründen der Namenswahl konkret: Heinrich Roths Name „steht u. a. für den Versuch, empirische Verfahren nicht in Konkurrenz zu den herkömmlichen theoretischen und historischen Wissens- und Reflexionsformen des Faches zu setzen und so einer Breite von Fragestellungen und verschiedenen Ansätzen in der Disziplin Bedeutung beizumessen“ (Stellungnahme Januar 2014). Eine in dieser Hinsicht erinnerungskulturell sympathische und für die Disziplin durchaus notwendige Initiative wurde nun aber konterkariert durch von historischen Bildungsforschern und Bildungsforscherinnen dem Vergessen entzogene Verstrickungen Heinrich Roths in die NS-Zeit, sie wurde sozusagen bildungshistorisch eingeholt, die Differenz zwischen beiden Perspektiven ließ sich nicht – ungestört – aufrechterhalten. Historische Bildungsforscher und Bildungsforscherinnen können es nicht hinnehmen, historische Personen von ihren analytisch-kritischen Forschungen auszunehmen, weil diese mit bestimmten Teilen ihrer Biographie erinnerungskulturell wertvoll sein könnten, sofern andere Passagen ihres Lebens unerforscht blieben. Anders formuliert: Die Bedeutung, die einer Person erinnerungskulturell zugewiesen wird und die er oder sie partiell auch durchaus zu erfüllen vermag, darf nicht zur Leitnorm historischer Bildungsforschung werden, so dass Fragen nicht gestellt und Antworten nicht gesucht werden, Forschungsergebnisse gar in eine Diskursposition des Nicht-Sagbaren geraten oder Überbringer der schlechten Nachricht verpönt werden.¹

Jedenfalls dürfen historische Bildungsforscher/innen nicht vom Ende her denken; anders formuliert: Mögliche Sympathien oder Antipathien für einzelne Vertreter und Vertreterinnen der Disziplin, gleichgültig ob sie der eigenen Position nah oder fern stehen, dürfen keine Rolle in biographischen Forschungen spielen. Allerdings müssen historische Bildungsforscher/innen ihre Ergebnisse unter Berücksichtigung der je gegebenen politischen, sozialen, strukturellen und kulturellen Bedingungen in den jeweiligen zeithistorischen Kontext stellen, wenn ihre Analysen und Bewertungen nachvollziehbar und methodisch sauber, moralisch gesprochen: fair sein wollen. Das führt dazu, dass Ergebnisse dann eben häufig nicht eindeutig sind, sich vielmehr, nicht immer leicht auszuhaltende, Ambivalenzen zeigen. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat also gut daran getan, sehr schnell den Namen Heinrich Roth für seinen neu ins

¹ Ohne hier in eine (erneute) Diskussion über Stärken und Schwächen des Buches von Christine Hohmann: „Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus“ (2007) eintreten zu wollen, zeigten sich durch diese Arbeit immense (Ver-)Störungen in der kanonisierten Erinnerungskultur. Auf der Basis des soeben Ausgeführten wäre es sicher interessant, sich nochmals die Reaktionen in Wissenschaft und (Fach-)Öffentlichkeit genauer anzuschauen und entsprechend zu analysieren.

Leben gerufenen Forschungspreis zurückzuziehen; und er hat ebenfalls gut daran getan, nur den Namen und – anders als die Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) – nicht auch den Preis zurückzuziehen. Der Vorstand der DGfE und die Erziehungswissenschaft insgesamt brauchen keinen Gewährsmann und keine historische Rückversicherung, um „einer Breite von Fragestellungen und verschiedenen Ansätzen in der Disziplin Bedeutung beizumessen“ (Stellungnahme des Vorstands der DGfE 2014: 9), sie können sich auch ohne (falsches) Vorbild offensiv dazu bekennen. Es war ein Glücksfall, dass der erste Preisträger Eckhard Klieme in seiner eleganten Rede diese Position unterstrichen hat (vgl. Klieme 2014: 43f.)!

Eva Matthes, Prof. Dr., ist Vorsitzende der Sektion Historische Bildungsforschung.

Carola Groppe, Prof. Dr., ist stellvertretende Vorsitzende der Sektion Historische Bildungsforschung.

Literatur

- Brumlik, Micha (2014): Das falsche Vorbild. In: taz, 07. Januar 2014.
- DGfE (2014): Stellungnahmen/Positionen (Januar 2014). www.dgfe.de [Zugriff: 15. Oktober 2014].
- Hohmann Christine (2007): Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1990): Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus. In: Benner, D./Lenhart, V./Otto, H.-U. (Hrsg.) Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 an der Universität Bielefeld (= 25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Basel: Beltz, S. 35-55.
- Klieme, Eckhard (2014): Dankesrede zur Verleihung des Forschungspreises der DGfE. In: Erziehungswissenschaft 25, 48, S. 43-44.
- Nietzsche, Friedrich (1988): Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben. In: Nietzsche, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden. Hrsg. Von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Band 1. München, Berlin, New York: dtv/de Gruyter, S. 244-334.

Wissenschaftliche Ehrungen oder der doppelte Gestus der Auszeichnung

Bemerkungen zur fallengelassenen Idee eines Heinrich Roth-Forschungspreises der DGfE

Daniel Tröhler

Mit einem Heinrich Roth-Preis wollte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2014 erstmals einen Forschungspreis verleihen. Wegen des gewählten Stiftungs-Namens gab es Proteste, Anschuldigungen, Erklärungen, und Eckhard Klieme, der Preisträger, wurde schließlich anlässlich des DGfE-Kongresses 2014 der Forschungspreis der DGfE übergeben – ohne Heinrich Roth im Titel des Preises.

Wie war es dazu gekommen? Zunächst stellen sich mehrere Fragen: Wer schlug Heinrich Roth als besondere Auszeichnung des Forschungspreises vor, wer hat ihn unter einer Auswahl von möglichen weiteren ehrenvollen Namen ausgewählt, und was waren die Kriterien? Und wie kam die Wahl des Preisträgers zu Stande, wer hat die Kriterien bestimmt, wer mögliche Kandidatinnen und Kandidaten für diesen Preis ausgewählt und wer die Evaluationen durchgeführt? Das alles war, nicht ganz unverständlich, nie Gegenstand der zum Teil heftig geführten Diskussionen.

Gegenstand dieser Diskussionen war, dass der Forschungspreis den Namen einer Person mit durchaus zweifelhafter Vergangenheit trug: Heinrich Roth, geboren 1906 in Gerstetten (Württemberg), ehemaliger Wandervogel, dann Lehrer und anschließend Student, unter anderem bei begeisterten Nationalsozialisten, dann dem Regime mindestens angepasster Heerespsychologe, Soldat, später Lehrer an der Hochschule für internationale Pädagogische Forschung HIPF, der Vorgängerinstitution des DIPF, dessen späterer Direktor, Eckhard Klieme, nun eben diesen Heinrich Roth-Forschungspreis der DGfE 2014 erhalten sollte. Die Brücke zwischen Roth und Klieme lässt sich schlagen, sollte doch Roths Tätigkeit nach 1960 so etwas wie eine (allerdings sehr verhaltene) „realistische Wendung“ der deutschen Pädagogik einläuten und damit der Pädagogik den Weg zur Erziehungswissenschaft ebnen, in deren Tradition Klieme zu stehen scheint.

Die geplante Preisverleihung war keine sehr gute Idee. Nicht die Wahl Eckhardt Kliemes zum Preisträger, aber jene von Heinrich Roth als Namensgeber des Forschungspreises, trotz ihrer jeweiligen Sympathie zur empirischen Bildungsforschung und trotz ihrer gemeinsamen HIPF/DIPF-Zugehörigkeit. Angesichts der Biographie Roths trat Empörung auf, von Besorgten, Moralisten und vermutlich auch von Heuchlern, wer weiß, und der Vorstand

der DGfE sah sich genötigt, nicht auf den Forschungspreis zu verzichten, sondern schnellstens auf den Namen Heinrich Roth. Er wählte nunmehr den Weg der Transparenz und informierte, nicht ohne ein (berechtigtes) Plädoyer für eine differenzierte Betrachtungsweise zu halten und zu schließen:

„Ein Traditionen aufgreifender und gleichzeitig Identifikationen ermöglichender Name für einen Forschungspreis, wie es hier bezweckt werden sollte, ist der Heinrich Roths allerdings nicht. Und möglicherweise ist der Versuch, eine solche Traditionsstiftung mit einem Namen zu erreichen, nicht aussichtsreich und vielleicht auch gar nicht sinnvoll.“ (Vorstand der DGfE 2014: 10)

Sicher ist: Hätten wir einen Immanuel Kant, der in eine – unsere – Traditionslinie hätte eingepasst werden können, wäre die Diskussion wohl gar nicht entbrannt: Der Geehrte wäre geehrt und der Vorstand der DGfE zufrieden gewesen. Aber Kant gehört nicht zu ‚uns‘, trotz seiner in Nachschrift veröffentlichten Vorlesung über Pädagogik, die zudem nun ja wirklich kein Glanzstück der Pädagogik ist. Aber wen sollte man dann zur Symbolfigur für einen Forschungspreis wählen? Kants zeitweiliger Held Jean-Jacques Rousseau, der Genderforscherinnen auf den Plan hätte rufen können? Davon abgesehen war er Genfer und hätte damit nicht so richtig in die akademische Tradition Deutschlands gepasst. Ein Pestalozzi-Forschungspreis für deutsche Erziehungswissenschaften 2014? Aber auch er war bekanntlich kein Deutscher und auch nicht so richtig Wissenschaftler, weil institutionell nicht akademisch eingebunden.

Besser passen würde dann schon ein späterer Bewunderer Pestalozzis, Ernst Christian Trapp, erster Professor für Pädagogik in Halle, vier Jahre nach seiner Berufung allerdings wieder vertrieben. Doch es gibt schon einen DGfE-Preis, der nach ihm benannt wurde, der „Ernst-Christian-Trapp-Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, der für „innovative und unkonventionelle wissenschaftliche Leistungen im Fach Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2014) vergeben wird. Ob das nun heißt, dass der neu eingeführte Forschungspreis, der an Eckhard Klieme vergeben wurde, Innovation und Originalität ausschließt oder ob „innovative und unkonventionelle wissenschaftliche Leistungen“ nicht als Forschung verstanden werden, muss offen bleiben. Demgegenüber steht allerdings die Laudatio, die von den „innovativen wissenschaftlichen Forschungsleistungen von Eckhard Klieme im Bereich der empirischen Erfassung von Unterrichtsqualität, Unterrichtskulturen und schulischen Leistungen sowie von seinem Engagement auf dem Gebiet der pädagogischen Diagnostik“ (Benner/Hascher/Thole 2014: 37) spricht. Warum man dann Eckhard Klieme nicht den „Ernst-Christian-Trapp-Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ verlieh, ist eine weitere Frage. Sie führt unmittelbar zur nächsten:

Die vermutlich entscheidende Frage für diese ganze Geschichte richtet sich auf die mögliche Motivation des neuen Preises. Bekannt ist, dass 2012

im Vorfeld der Einrichtung des neuen DGfE-Preises unter anderem auch einige DGfE-Mitglieder die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) gründeten, mit dem Ziel, die empirische Bildungsforschung verstärkt zu fördern und deren Ergebnisse besser zu verbreiten. Eine Sezession von Mitgliedern ist aber für keinen Vorstand einer Gesellschaft ein Kompliment, weshalb sich eine *neu* geschaffene Auszeichnung für eines der prominenten Aushängeschilder der empirischen Bildungsforschung geradezu aufdrängte: Signale, die Neuland versprechen, sollen klar und deutlich sein.

Oder doch lieber nicht allzu klare? Dass man diesen neuen Preis mit einem Wegbereiter der empirischen Bildungsforschung adeln wollte, macht aus diesem Blickwinkel durchaus Sinn. Das gehört zu den strategischen Entscheidungen als Teil der Vorstandsarbeit, wobei auch mal ein *Fauxpas* passieren kann, wie mit Heinrich Roth. Wäre in diesem Zusammenhang eigentlich, ganz nebenbei gefragt, nicht vielleicht Saul B. Robinsohn besser geeignet gewesen? Mutiger allemal, nicht zuletzt weil Robinsohn weit stärker als Roth – der ja noch weitgehend in der nicht ganz lupenreinen geisteswissenschaftlichen Pädagogik verhaftet war – nach seiner Remigration eine neue, international orientierte Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik anstrebte. Zu viel Neuland sollte es dann doch nicht sein, weil es ja auch noch um Tradition ging, in die nun Robinsohn weit schlechter passt als Roth. Und das ist das eigentliche Problem.

Es ist wichtig und richtig, dass sich Vorstände darüber Gedanken machen, wie das Sozialleben ihrer Gesellschaft am besten am Leben zu erhalten sei. Dazu gehören Periodika und Tagungen, gelegentlich (und in Deutschland besonders häufig, wie mir scheint) öffentliche Stellungnahmen und – eben – Ehrungen. Das alles ist legitim und mit organisationssoziologischen Studien wohl auch genügend begründbar. Ob allerdings die ‚Stiftung‘ von Traditionen zu dieser Ehrung gehört, ist mehr als fraglich und dies gleich aus verschiedenen Gründen, die alle auf unterschiedliche Aspekte dessen verweisen, was ich als den doppelten Gestus der Auszeichnung bezeichne:

- Traditionen kann man nicht erfinden, sondern man steckt in ihnen, und will man im Namen der Tradition jemanden wie Klieme ehren, so ehrt man auch die Tradition. Das muss nicht nur im Falle Deutschlands sehr gut überlegt sein.
- Die Kanonisierung der Tradition durch die Auswahl von Stiftungsexponenten (Trapp, Roth) ist eine Bemächtigung, gegen die sie sich diese Exponenten gar nicht mehr wehren können und die als Inklusion auch Exklusion (zum Beispiel Robinsohn) in Kauf nimmt. Auch das muss nicht nur in Deutschland sehr gut überlegt sein.
- Die Bemächtigung der Tradition als besondere Ehrung des zu Ehrenden ist ein kollektivistischer Akt, der die besondere Leistung des zu Ehrenden relativiert, gerade wenn es um Innovation geht. Wie viel Innovation darf es denn sein? Und auch das gilt nicht nur in Deutschland.

Tradition und Geschichtsschreibung sind heute nicht mehr identisch und vermutlich sind sie sogar irgendwie Feinde, was im 19. Jahrhundert noch übersehen wurde, weil erstere (offenbar) in all ihrer Macht gewissermaßen subkutan wirkt, während letztere sich methodisch – historiographisch und komparativ – gegen diese Macht stemmen muss, ohne sie ignorieren zu können. Eine wissenschaftliche Ehrung im Sinne der Tradition kann daher nur irgendwie schief gehen. Die Zusammensetzung des Vorstandes der DGfE hätte eigentlich genügend Expertise erwarten lassen können, sich diesem Machtspiel zu entziehen und Eckhard Klieme schon im ersten Anlauf den (Forschungs-) Preis zu verleihen, den der Vorstand ihm dann auch wirklich verliehen hat, nachdem er in der Folge des Protestes gegen die Idee eines Heinrich Roth-Preises Heinrich Roth aus dem Titel hatte fallen lassen.

Ob der Vorstand der DGfE mit seiner Strategie des neuen Preises Erfolg haben wird? Die Frage wird nicht damit entschieden, ob DGfE-Mitglieder jetzt oder später in die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) eintreten und sogar noch der DGfE den Rücken drehen (Austritt), sondern ob es der DGfE gelingt, sich mit den Mitteln der Wissenschaft der unreflektierten Macht der Tradition zu entziehen. Dieses Desiderat wurde mal, in anderen Kontexten und moralisch auf- und überladen, Emanzipation genannt, und sollte heute eine Selbstverständlichkeit sein, die nicht nur Deutschland mit seiner zweifellos schwierigen Geschichte betrifft, sondern moderne wissenschaftliche Forschung insgesamt und überall. Es müsste eigentlich zum *Standard* geworden sein. Hätte sich dieser *Standard* früher durchgesetzt, hätte sich womöglich die ganze Affäre gar nie ereignet.

Daniel Tröhler, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft an der Universität Luxemburg.

Literatur

- Benner, Dietrich/Hascher, Tina/Thole, Werner (2014): Laudatio für Prof. Dr. Eckhard Klieme anlässlich der Verleihung des DGfE-Forschungspreises 2014. In: *Erziehungswissenschaft* 25, 48, S. 37-41.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2014): Ernst-Christian-Trapp-Preis. www.dgfe.de/wir-ueber-uns/ernst-christian-trapp-preis.html [Zugriff: 05. November 2014].
- Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2014): Stellungnahme des Vorstandes zur Rücknahme des Namens für den Forschungspreis vom 13. Januar 2014. In: *Erziehungswissenschaft* 25, 48, S. 9-10.

„Nomen est omen“ – oder geht es auch ohne?

Was kann/Was soll der Name einer Person bei einem Preis bedeuten? Anmerkungen nach dem Streit um die Benennung des Forschungspreises der DGfE nach Heinrich Roth

Jörg Schlömerkemper

Man kann mit zweifellos guten oder zumindest gut gemeinten Argumenten darüber streiten, ob es sinnvoll ist, einen ausgelobten Preis mit dem Namen einer Persönlichkeit zu verbinden. Prinzipiell ist dies meines Erachtens nicht zu entscheiden. Es kommt vielmehr darauf an, was man überhaupt mit der Vergabe eines Preises bewirken will. Vor allem zwei Perspektiven scheinen dabei bedeutsam zu sein:

In erster Linie wird es darum gehen, eine herausragende Leistung für die jeweilige Wissenschaft zu würdigen und zu signalisieren, dass man für die zukünftige Entwicklung eine Fortführung dessen für wünschenswert hält, wofür die Preisträgerin bzw. der Preisträger gelobt wird. Das kann tendenziell sogar auf einen Perspektivenwechsel oder eine neue Schwerpunktsetzung zielen. Dann ist es vielleicht gar nicht möglich, eine bestimmte Person, die in der Regel bereits verstorben sein dürfte, mit einem solchen Wunsch zu verbinden. Zum anderen kann man aber gerade gegen vermeintlich ‚modische‘ Entwicklungen ein Signal setzen wollen, indem man ausdrücklich an Traditionen anknüpft und dies mit der Hervorhebung einer bestimmten Persönlichkeit zum Ausdruck bringen will. Solche Reminiszenzen kann man natürlich als ‚traditionalistisch‘ einschätzen und der Meinung sein, dass dies nicht mehr in unsere Zeit passt. Man solle doch lieber sachlich nüchtern sagen, welche Themen, Programme oder Praxen man für besonders wichtig hält und fördern möchte.

Man muss also wissen, was man will, und entsprechend entscheiden. Plädieren würde ich dafür, dass man versucht, das eine mit dem anderen zu verbinden. Eine Sentenz Odo Marquards erinnert an die Notwendigkeit einer doppelten Blickrichtung: „Zukunft braucht Herkunft“ (Marquard 2003). Auch eine wissenschaftliche Disziplin sollte die Erinnerung an ihre historische Entwicklung pflegen und im Bewusstsein halten, welche Konzepte umstritten waren, welche sich durchgesetzt haben bzw. durchgesetzt worden sind, aber auch welche nicht im Mainstream bewahrt werden.

Dabei kann man natürlich über die Bedeutung der verschiedenen Forschungsparadigmen etc. trefflich streiten und es wird immer wieder unterschiedliche Einschätzungen oder gar kontroverse Debatten geben. Aber gerade dies ist eine Voraussetzung dafür, dass eine wissenschaftliche Disziplin lebendig bleibt, und es dürfte ihr zur Ehre gereichen, wenn es gelingt, solche

Diskussionen differenziert und mit dem gebührenden Respekt für gegenteilige Positionen zu führen. In einer Disziplin, die sich u.a. mit dem Verhältnis der Generationen und mit pädagogischer Interaktion beschäftigt, dürfte dies in besonderer Weise wünschenswert sein.

Für eine deutsche wissenschaftliche Gesellschaft ist der Blick in die Herkunft sogleich mit Problemen verbunden, wenn eine Persönlichkeit zur Benennung eines Preises in Erwägung gezogen wird, die bereits vor 1945 wissenschaftlich gearbeitet hat. Die Lebensleistungen vieler solcher Persönlichkeiten, die aus ganz verschiedenen Gründen in Deutschland geblieben sind, können bei historischen Recherchen in ein Zwielicht geraten und mit eindeutig anspruchsvollen Maßstäben geleugnet werden. Entsprechende Äußerungen und ggf. Verhaltensweisen sollten allerdings im Kontext jener Zeit bewertet werden, in der sie getätigt worden sind. Verurteilungen aus der Perspektive absoluter moralischer Ansprüche scheinen mir wenig geeignet zu sein, die Verstrickungen, in die jemand geraten ist oder in die jemand sich möglicherweise fahrlässig selbst begeben hat, genauer zu analysieren und mit der Perspektive zu verstehen, dass solche Entwicklungen sich nicht wiederholen können. Letztendlich ist es entscheidend, welche Lebensleistung eine Persönlichkeit insgesamt vollbracht hat und ob sich darin ausdrücken lässt, was die Verleihung eines Preises bedeuten soll.

In diesem Sinne hatte ich es als angemessen und erfreulich empfunden, dass die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einen Forschungspreis mit den Namen Heinrich Roth verbinden wollte. Damit wäre zweierlei zum Ausdruck gebracht worden: Zum einen wäre deutlich geworden, dass empirischer Forschung – so wie Heinrich Roth die von ihm geforderte „Wendung“ gemeint hatte – in eine hermeneutische bzw. philosophische Reflexion eingebunden sein muss. Und zum anderen wäre deutlich geworden, dass erziehungswissenschaftliche Forschung verpflichtet ist, sich auf gesellschaftliche Entwicklungen und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zu beziehen und darauf nach Möglichkeit einzuwirken.

Unter diesen beiden Aspekten hätte der Name Heinrich Roth dem Forschungspreis Bedeutung geben können. Dass der Preis an Eckhard Klieme verliehen wurde, lässt allerdings erkennen, dass diese beiden Intentionen bei der Entscheidung über den Preisträger offenbar eine Rolle gespielt haben.

Jörg Schlömerkemper, Prof. Dr. i.R., war bis 2008 Hochschullehrer an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Literatur

Marquard, Odo (2003): *Zukunft braucht Herkunft*. Stuttgart: Reclam.

BEITRÄGE

Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Kongresse zur Reflexion – auch für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik?

Adolf Kell

1. Kongresse der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Entwicklungen und Strukturen.

Die Kongresse der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) haben sich von kleinen wissenschaftlichen Arbeitstagen im Kontext der alle zwei Jahre durchgeführten Mitgliederversammlungen mit einigen Referaten zu grundlegenden und aktuellen Problemen in Erziehung und Bildung zu Großveranstaltungen dieser wissenschaftlichen Fachgesellschaft mit über 2.000 Teilnehmenden entwickelt (vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004). Inzwischen hat sich eine mehrfach erprobte Organisationsstruktur bewährt (vgl. DGfE 2014: 352f.), die es ermöglichen soll, zu einem Rahmenthema differenzierte Beiträge von Mitgliedern der Sektionen, Kommissionen und Arbeitsgruppen vorzutragen und darüber innerwissenschaftlich zu diskutieren, aber auch Gastbeiträge von Vertretern benachbarter Wissenschaften einzubeziehen in interdisziplinäre Diskurse.

Die von den jeweiligen Vorständen beschlossenen Titel für die Kongresse, mit denen Rahmenthemen kurz gefasst umrissen sind (vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004: insb. 93ff.), können interpretiert werden als Reaktionen einerseits auf gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen, die Erziehung und Bildung besonders beeinflussen, und andererseits auf innerwissenschaftliche Entwicklungen in den Sektionen, Kommissionen und Arbeitsgruppen, die auf bestimmte gesellschaftliche Problemlagen in spezifischer Weise reagieren und dadurch die Differenzierungen innerhalb der DGfE beeinflussen (vgl. Behm 2014). Daraus folgt als Daueraufgabe für die Organisation und Strukturierung der Wissenschaftlichen Fachgesellschaft und ihrer Kongresse, u.a. die Spannungen zwischen Einheit und Differenz auszuhalten und zu gestalten.

„Die Veranstaltung von Fachkongressen, die alle zwei Jahre stattfinden“, wird in der Satzung als erste Aufgabe genannt, um den Zweck der DGfE zu

erfüllen. Deshalb sind mit der Wahl von Titeln, Rahmenthemen, Leitformeln etc. für die Kongresse durch den Vorstand auch steuernde Absichten verbunden. Die Steuerungsmöglichkeiten des Vorstandes sind jedoch begrenzt, weil die wissenschaftliche Arbeit von den Mitgliedern geleistet wird und nur auf freiwilliger Basis koordiniert werden kann, vor allem durch die Zusammenarbeit in den Sektionen, Kommissionen und Arbeitsgruppen der DGfE. Allerdings kann der Vorstand in Zusammenarbeit mit dem lokalen Organisationskomitee die Bearbeitung des Rahmenthemas durch die Organisation des Kongresses beeinflussen, zum Beispiel durch die Auswahl von Referenten und Referentinnen für Einleitungs- und Parallelvorträge und Vereinbarungen über die Themenbearbeitung, durch Initiierung von Symposien, Arbeitsgruppen, Workshops etc. und durch personelle Beteiligung an der Planung und Durchführung, durch Review-Verfahren und durch die Zuteilung von Zeitkontingenten für verschiedene Veranstaltungsformen.¹ Die grundsätzliche Schwierigkeit bei der Bewältigung dieser Steuerungsaufgabe besteht darin, eine Balance zu finden zwischen (vorrangiger) Bottom-up-Koordination und (nachrangiger) Top-down-Steuerung.

Die Titel der 23. und 24. DGfE-Kongresse „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge – Markierungen und Vermessungen“ (2012 in Osnabrück) und „Traditionen und Zukünfte“ (2014 in Berlin) signalisieren Bedarfe nach Reflexion und Verständigung sowohl über die eigene Wissenschaft und ihrer Organisation als auch über die Beziehungen zu anderen Wissenschaften und den Möglichkeiten und Grenzen interdisziplinärer Zusammenarbeit (vgl. Müller/Bohne/Thole 2013). Zu der Frage, ob und inwieweit vor dem Hintergrund der kurz umrissenen Steuerungsproblematik die Rahmenthemen dieser beiden Kongresse beachtet und bearbeitet wurden, sollen im Folgenden einige subjektive Wahrnehmungen und Eindrücke erläutert werden, und zwar mit Bezug auf die Themen, die in den Programmheften für diese beiden Kongresse von Mitgliedern der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) angeboten wurden. Bei der Beobachtung der beiden DGfE-Kongresse hatte ich zunächst das vage Gefühl, dass die Sektion BWP an der Reflexion über ihre eigene wissenschaftliche Arbeit vergleichsweise wenig interessiert ist. Dieses Gefühl hat mich veranlasst, etwas genauer hinzusehen.

1 Der Rechenschaftsbericht des DGfE-Vorstandes über die Vorstandsperiode 2012 bis 2014 enthält reflektierende Aussagen über die Organisation des Kongresse zum 50-jährigen Jubiläum 2014 (In: *Erziehungswissenschaft* 25, 48: 146 f.).

2. Beiträge aus der Sektion Berufs- Wirtschaftspädagogik zu den Kongressen

Sicherlich konnte und kann nicht erwartet werden, dass alle Beiträge, die für die Kongresse angemeldet und zugelassen werden, das jeweilige Rahmenthema beachten. Denn die berechtigten Bedürfnisse von Autorinnen und Autoren nach Darstellung der je eigenen wissenschaftlichen Arbeit und nach Diskussionen in Expertenkreisen sind (auch oder vorrangig?) zu berücksichtigen. Die Vorstände und die LOKs sind offenbar mit diesen Bedürfnissen auch weitgehend weise und tolerant umgegangen, wenn man die Programmhefte, Kongressberichte und weitere zahlreiche Publikationen über die Kongressbeiträge überblickt. Zu erwarten ist aber ein Mindestmaß an Berücksichtigung der Rahmenthemen durch die einzelnen Sektionen, Kommissionen und Arbeitsgruppen der DGfE und ihrer Mitglieder. Für die Sektion BWP vermisst ich dieses Mindestmaß.

Die Beiträge, die in beiden Kongressprogrammen von Mitgliedern der Sektion BWP oder von anderen Autorinnen und Autoren angekündigt wurden, die thematisch mit Bezug auf die gesellschaftliche Praxis „Berufsbildung“ wissenschaftlich arbeiten (zur Abgrenzung vgl. Buer van/Kell 1999: insbesondere 52; Kell 2010) und/oder die dem Erkenntnisgegenstand der BWP zuzuordnen sind, ermöglichen eine Einschätzung, ob und inwieweit die Autorinnen und Autoren die beiden Rahmenthemen in den Ankündigungen ihrer Beiträge berücksichtigt haben. Dazu folgende quantitative Übersicht (an erster Stelle sind jeweils die Anzahl aller Beiträge aufgeführt, an zweiter Stelle die Beiträge aus dem oben umrissenen Autorenkreis):

Abbildung: Anteile der Beiträge aus dem Themenbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Veranstaltungsangeboten der DGfE-Kongresse 2012 und 2014

	23.Kongress	24. Kongress	Gesamt
Vorprogramme (sonntags)	20/0	23/0	43/0
Eröffnungsvorträge	1/0	1/0	2/0
Parallelvorträge	8/0	12/0	20/0
Symposien	25/2	45/1	70/3
Arbeitsgruppen	56/5	75/6	131/11
Themenforen	11/0	7/0	18/0
Forschungsforen	30/2	32/0	62/2
Postersession	79/7	160/11	239/18
Podiumsdiskussionen	2/0	-/-	2/0
Wissenschaftliche Streitgespräche	1/0	1/0	2/0

Quelle: eigene Darstellung

Von den 589 angekündigten Aktivitäten entfallen 34 (knapp sechs Prozent) auf den oben umrissenen Autorenkreis. Die DGfE hat ca. 3000 und die Sektion BWP gut 300 Mitglieder.² Quantitativ waren die Mitglieder der Sektion BWP bezogen auf diese Relation bei den Kongress-Aktivitäten unterrepräsentiert.³

Zum *thematischen* Spektrum der 34 angekündigten Beiträge fällt Folgendes auf: Zwei dominante Themenkomplexe können als Reaktionen auf bildungspolitische Probleme interpretiert werden: (1) Kompetenzdiagnose, -messung und -entwicklung (neun Beiträge, 26%)⁴; (2) Berufsorientierung und -vorbereitung; Übergänge, insbesondere an der ersten Schwelle zwischen Schule und Berufsausbildung/Erwerbsarbeit (19 Beiträge, 56%)⁵. Hinzu kommen vier Beiträge zur Didaktik (12 %)⁶ und zwei sonstige (6%)⁷.

Die inhaltlichen Bezüge zu den Kongressthemen sind äußerst spärlich. Zum Rahmenthema Grenzgänge sind bei fünf von 16 Beiträgen zumindest sprachliche und inhaltliche Bezüge zu erkennen.⁸ Zum Rahmenthema Traditionen und Zukünfte ist allenfalls ein Beitrag einschlägig.⁹

3. Einige Anregungen zum Nachdenken

3.1 *Begrenzte gemeinsame Selbstreflexionen in der Sektion*

Die von den beiden letzten DGfE-Kongressen angeregten Selbstreflexionen hatten bei der Sektion BWP zunächst keine sichtbare Resonanz. Insofern besteht ein gewisser Nachholbedarf. Er ist auch daran zu erkennen, dass in den letzten Jahren keine Sektionstagungen stattgefunden haben, die auf Bilanzierungen der eigenen wissenschaftlichen Arbeit in Theorie und Praxis fokus-

2 Auskunft des DGfE-Büros am 05. Mai 2014: 2285 ordentliche Mitglieder, 786 assoziierte und 87 sonstige Mitglieder; das Adressbuch der Sektion BWP enthält 302 Eintragungen.

3 Von den 34 Aktivitäten entfallen 13 auf Autorinnen und Autoren, die nicht Mitglieder der Sektion BWP sind (2012: P 3, 19, 72; 2014: P 53, 54, 57, 59, 60, 62, 63, 68, 69, 131 – alle mit Beiträgen zum Themenkomplex 2). 2012= 3: AG 12, P 49, 52; 2014 = 6: SY 12, AG 1, 25, 47, 62, P 49.

4 2012 = 3: AG 12, P 49, 52; 2014=6: SY 12, AG 1, 25, 47, 62, P 49.

5 2012 = 9: AG 21, 43, 48, FF 10, FF 26, P 3, 19, 42, 72; 2014= 10: AG 57, P 53, 57, 59, 60, 62, 63, 68, 69, 131.

6 2012= 3: SY 14 und 17, P 11; 2014= 1: P 54.

7 2012: AG 53 (Erfolgsfaktoren beruflicher Bildung); 2014: AG 51 (Design-Based Research – ein Forschungsparadigma für die Bildungswissenschaften?).

8 SY 14: Am Beispiel von Entrepreneurship Education wird ein Grenzgang zwischen Erziehungswissenschaft und Ökonomie thematisiert. SY 17 thematisiert Entgrenzungen in und von Bildungsinstitutionen. AG 48 thematisiert biographische Grenzgänge im Übergangssystem. AG 53 verweist auf Grenzverschiebungen in der beruflichen Bildung. FF 26.

9 AG 51 Design-Based Research als ein Forschungsparadigma für die Bildungswissenschaften.

siert waren. Zwar ist in der berufsbildungswissenschaftlichen Forschung und Lehre an den Universitäten ein beachtliches Niveau an theoretischen Begründungen für die je eigene wissenschaftliche Arbeit zu erkennen, es liegen zahlreiche Beiträge zu Standortbestimmungen und eigenen Positionierungen vor und die in den letzten Jahren erschienen Handbücher enthalten auch zahlreiche Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte, zu Theorieentwicklungen, Forschungskonzepten etc. (vgl. Huisinga/Lisop 1999; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004; Rauner 2005; Nickolaus/Pätzold/Reinisch/Tramm 2010; Niedermair 2013), aber durch Tagungen ermöglichte direkte Diskurse sowie gemeinsame Bilanzierungen fehlen.

Der letzte Versuch, durch einen Sammelband mit Beiträgen zum „Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Büchler/Klusmeyer/Kipp 2009) einen Diskurs anzuregen, hat keine erkennbare Resonanz gefunden. Dieser Versuch hat auch nicht zu einschlägigen Beiträgen auf den beiden DGfE-Kongressen 2012 und 2014 angeregt. Ein weiterer wichtiger Anlass, die berufsbildungswissenschaftliche Theorieentwicklung bis in die Gegenwart zu verfolgen, bietet Jürgen Zabeck umfangreiche „Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie“ (Zabeck 2013). In seinen abschließenden Bemerkungen hat er nachvollziehbar begründet, warum er die Geschichte der Theorieentwicklung nicht bis in seine – 2014 beendete – Gegenwart verfolgt hat und es jüngeren Kolleginnen und Kollegen überlässt, sich seines Themas anzunehmen und die zeitliche Lücke zu schließen. Ein aktueller Diskurs in der Sektion BWP über ihr Selbstverständnis stünde auch im Einklang mit seinem Vermächtnis.

Solche eher innerdisziplinären Anstöße zur Selbstreflexion werden von außen verstärkt durch eine bedeutende Veränderung in der Gewichtung politischer Ziele: Nach mehreren internationalen Vereinbarungen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 9f.) sind in der Europäischen Union und in Deutschland rechtlich verbindliche Rahmen geschaffen worden, um das globale Ziel Inklusion durch Planung und Gestaltung in den gesellschaftlichen Subsystemen und auf allen Ebenen erreichbar zu machen. Dabei wird von der Inklusion im Bildungssystem ein wichtiger Beitrag zur Zielerreichung erwartet. Auf Grund der Bedeutung der Berufsbildung im Bildungssystem und für Entwicklungen im Beschäftigungssystem sind die Berufsbildungspraxis und ihre Theorie besonders herausgefordert. Die BWP darf aber nicht nur (nachgängig) auf die daraus resultierenden Veränderungen in der Berufsbildungspraxis reagieren, sondern sie sollte sich (vorausschauend auf der Makroebene) mit der Zielkategorie Inklusion auseinandersetzen und sowohl über die Beziehungen zur Zielkategorie Berufsbildung als auch darüber reflektieren, welches Selbstverständnis (Einstellungen, Haltungen, Beliefs etc.) sie dem gesamten pädagogischen Personal in der Berufsbildung durch deren Berufsbildung vermitteln will, z. B. durch curriculare Konstruktionen von Berufsbildungsgängen, die am Ziel Inklusion orientiert sind.

Angesichts der Bedeutung, die Einstellungen und Haltungen des Personals für ihr pädagogisches Handeln haben, rückt die Frage in den Vordergrund, welche am Inklusionsziel orientierte Einstellungen und Haltungen durch Professionalisierungsprozesse in den Berufsbildungsgängen vermittelt werden sollen. Und diese Frage kann nur mit Bezug auf die Selbstverständnisse der Wissenschaften beantwortet werden, die in transdisziplinärer Kooperation zur Erreichung des Inklusionsziels beitragen wollen und können. Denn um „Inklusive Bildung professionell gestalten“ zu können (Döbert/Weishaupt 2013), muss die Berufsbildung des gesamten Personals in der Berufsbildung auf die Zielkategorie Inklusion orientiert werden.

In allen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten Expertisen zur inklusiven Bildung, die in Döbert/Weishaupt (2013) publiziert sind, wird hervorgehoben, dass vor allem die Einstellungen, Haltungen etc. für Zielerreichungen große Bedeutung haben und deshalb vorrangig auf das Inklusionsziel orientiert werden müssen. Und durch eine empirische Studie im Bundesinstitut für Berufsbildung ist insbesondere mit Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte im „Übergangssystem“ bestätigt worden: „Die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion stellt eine bedeutende Dimension von Professionalität dar“ (Bylinski 2014: 253, Hervorhebung im Original).

Individuelle Reflexionen über die eigene (Berufs)Biographie und kollektive Reflexionen über die Geschichte der eigenen Disziplin und ihr Selbstverständnis sind also wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche Berufsbildungsprozesse des Personals, durch deren praktisches Handeln das Ziel Inklusion in der Berufsbildung erreicht werden soll. Deshalb erfordert auch die politisch und rechtlich vorgegebene Zielkategorie Inklusion eine Reflexion über das Selbstverständnis der BWP.

Von diesem Selbstverständnis ist auch abhängig, wie (berufsbildungswissenschaftlich fundierte) Professionalität als Zielperspektive interpretiert wird und wie Professionalisierung durch Lernen und Arbeiten in berufsbezogenen Bildungsgängen gestaltet werden sollen, um zur Erreichung des Inklusionsziels beitragen zu können. Wenn zur Zielerreichung „Entwicklungen hin zu(r) multiprofessionellen Organisationen, zur vernetzten Kooperation in Zivilgesellschaften, zum multiprofessionellen Management“ erkennbar und erforderlich sind und sich in Lernenden Regionen pädagogische Handlungsbereiche stärker vernetzen, dann sind „multi-professionells“ gefordert (Tippelt/Schmidt-Hertha 2013: 214), die beruflich gebildet werden müssen in der Spannung von Gemeinsamem und Besonderem (von Einheit und Differenz). Sowohl zur Bestimmung des Gemeinsamen als auch zur Gestaltung der Beziehungen zum Besonderem anderer Wissenschaften und deren Professionalität.

täts-Perspektiven ist ein konsensiertes Selbstverständnis der BWP erforderlich.¹⁰

Die Integration der nachwachsenden Generationen in die Gesellschaft gelingt durch die Berufsbildung in den gegenwärtigen Strukturen des (Berufs-) Bildungssystems¹¹ nicht vollständig. Dass die Integrationsleistungen des Berufsbildungssystems eher nachgelassen haben, ist in den nationalen Bildungsberichten dokumentiert und insbesondere an der Entwicklung des so genannten „Übergangssystems“ zu erkennen. Theoretisch strittig ist, ob und inwieweit politische und pädagogische Aktivitäten, die am Beruf als zentrale Dimension der Zielkategorie Berufsbildung orientiert sind, inklusionsförderlich oder inklusionshemmend wirken und welcher Begriff von Beruf geeignet sein könnte, zur Erreichung des Inklusionsziels beizutragen (vgl. Kell 2013). Zur Reflexion über das Selbstverständnis der BWP ist deshalb auch eine Reflexion über ihren Berufsbegriff unumgänglich.

Vom Ergebnis einer theoretischen Reflexion über den Beruf als Zieldimension in der Zielkategorie Inklusion und eine klare berufsbildungswissenschaftliche Begriffsbestimmung hängen auch Entscheidungen und Optionen zur pädagogischen Professionalität des Personals in der Berufsbildung ab. Unbestritten ist der große Einfluss des pädagogischen Personals auf die Entwicklungen der lernenden und arbeitenden Subjekte im dualen System, im Berufsschul- und im Übergangssystem, aber auch im Weiterbildungs- und Beschäftigungssystem – unter dem Einfluss der jeweiligen systemischen Umwelten. Klärungs- und entscheidungsbedürftig ist die Frage, mit welchen Berufsbildungsgängen, welches Personal für welche Arbeitsplätze/Berufe aus- und weitergebildet und wie ein (neues) *Segment* des Berufsbildungssystems für das *gesamte* Personal politisch gestaltet werden soll und kann, das dem Inklusionsziel durch Sicherung von Durchlässigkeit und Chancengleich auch in diesem Segment des Berufsbildungssystems entspricht (vgl. Buchmann/Bylinski 2013).

Dafür sind auch Klärungen der Wechselbeziehungen zwischen der BWP zur Schul-, Sozial- und Sonderpädagogik und auch zu den Fachdidaktiken erforderlich und sind deren Berufs/Professionsverständnisse und deren Berufsbildungsgänge im Schul- und Hochschulsystem zu berücksichtigen. Die praktische Relevanz (un)geklärter Wechselbeziehungen zwischen diesen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ist an den Beiträgen zum 24. DGfE-Kongress zu erkennen: Von den 19 Beiträgen zum Themenbereich (2) (Übergangssystem) wurden 13 von Autorinnen und Autoren eingebracht, die nicht

10 Zu klären wäre unter anderem, welche Alleinstellungsmerkmale von der BWP in einer transdisziplinären Kooperation geltend gemacht werden können und sollen.

11 Von der vorberuflichen Bildung bis zur beruflichen/wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kell 2006: 453).

Mitglieder der Sektion BWP sind (siehe oben und FN 9).¹² Reflexionen über solche Wechselbeziehungen setzen aber ein begründetes Selbstverständnis voraus, über das (auch) in der Sektion ein Konsens erarbeitet werden sollte.

Als ein Beispiel gemeinsamer Reflexion und Verständigung in der Sektion BWP kann auf das „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Sektion BWP 2003) hingewiesen werden. Die aktualisierte Fassung (Sektion BWP 2014) soll auch in der Zukunft weiter entwickelt werden.¹³ Dieses Basiscurriculum soll das gemeinsame „gegenwärtige disziplinäre Selbstverständnis“ dokumentieren (Sektion BWP 2003: 4). Dieses Selbstverständnis ist aber ein mehrfach eingeschränktes¹⁴:

- (1) Es wird nur konkretisiert für die curriculare Konstruktion von universitären Berufsbildungsgängen für Berufs- und Wirtschaftspädagogen.¹⁵
- (2) Es zielt auf die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in der Berufsbildung, reflektiert aber nicht, dass die Professionalisierung nur Mittel zur Erreichung übergeordneter Ziele sein sollte. Denn die pädagogischen Fachkräfte sollen die ihnen anvertrauten Personen so fördern, dass sie in ihrer Umwelt von Berufsbildung und Berufsarbeit sich entwickeln können in Richtung auf eine berufsbildungstheoretisch begründeten Zielkategorie (z. B. „Berufsbildung“; vgl. Kell 2013: 10f.).

12 Ob diese kongressbezogene Stichprobe repräsentativ für die Forschungsaktivitäten von Sektionsmitgliedern zum Übergangsbereich sind, müsste geprüft werden. Hinzuweisen ist u.a. auf erkennbare Aktivitäten wie das Memorandum der Sektion „zur *Professionalisierung* des pädagogischen Personals [...]“ (BWP 2009), auf die Forschungsbeiträge zur theoretischen und empirischen Fundierung des Memorandums, auf einen aktualisierten Überblick zur Forschungslage (Nickolaus 2012) und auf die Berichte über einschlägige Forschungen, die im Themenheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Heft 2, 2014) dokumentiert sind.

13 Wünschenswert wären Forschungen über die Wirkungen dieser Empfehlungen auf die Lehrangebote an allen Hochschulen mit Berufsschullehrerausbildung, auf die Kompetenzentwicklungen der Studierenden, die weitere Professionalisierung der Lehrkräfte, die Lehr-Lernprozesse in den beruflichen Schulen und letztendlich auf die Entwicklungen der lernenden Subjekte in der Berufsbildung.

14 Zur Selbstreflexion gehörte auch eine kritische Analyse der durch die Sektion organisierten Konsensfindungsprozesse und Vergleiche der Ergebnisse (siehe auch Fußnote 14).

15 Wenn bei curricularen Konstruktionen sechs Bezugspunkte berücksichtigt werden sollen: (1) Ziele für die Bildungsgänge; (2) Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Adressaten (Subjekte); (3) Qualifikationsanforderungen von (Erwerbs)Berufen im systemischen Kontext von Strukturen und Entwicklungen der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit; (4) Erkenntnisse der Wissenschaften; (5) organisatorische und institutionelle Umwelten für die Bildungsgänge; (6) Gestaltungsoptionen für berufsbezogenes Lehren und Lernen), dann ist die starke Fokussierung im Basiscurriculum auf den Bezugspunkt 4 und die Vernachlässigung des Bezugspunktes 1 deutlich zu erkennen (vgl. Kell 2013: 16).

- (3) Während in der Denkschrift zur Berufsbildungsforschung ein Selbstverständnis zur Zielkategorie Berufsbildung expliziert ist (vgl. DFG 1990: 62), fehlen vergleichbare Zielaussagen im Basiscurriculum.¹⁶
- (4) Das von der Sektion 2009 verabschiedete „Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht“ ist bei der Fortschreibung des Basiscurriculums allenfalls marginal berücksichtigt. Im Leitbild wird lediglich bei den „profilgebenden Vertiefungen“ auf (gleichrangige?) Schwerpunkte wie Inklusion, Übergangssystem, Entrepreneurship hingewiesen (Sektion BWP 2014: 7).
- (5) Angemessene Folgerungen aus der Tatsache, dass seit 2009 „die Behindertenrechtskonvention (BKK) für die Bundesrepublik rechtsverbindlich“ ist und damit auch die Pädagogik und die Lehrerbildung am Leitbild der Inklusion ausgerichtet werden muss (vgl. Allmendinger/Warse 2014), sind für das Basiscurriculum noch nicht gezogen worden. Um die Zielkategorie Inklusion berufsbildungstheoretisch interpretieren zu können, fehlt noch die Konsensfindung zu einem das Basiscurriculum *übergreifenden* Selbstverständnis.

Abgesehen von den speziellen Problemen des Basiscurriculums und ergänzend zu der oben angesprochenen inhaltlichen Verständigung über das Selbstverständnis der BWP sollten auch Überlegungen zur sprachlichen Außerdarstellung in den Konsensfindungsprozess einbezogen werden. Dazu folgende Überlegungen und Anregungen:

3.2 Einheitliche Begriffe und Bezeichnungen statt Wortvielfalt

Das Basiscurriculum wurde vorrangig erarbeitet für ein berufs- und wirtschaftspädagogisches (Teil)Studium (Studienfach) im Rahmen der akademischen Berufsausbildung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Trotz klarer Aufgaben- und Funktionsbestimmung dieses Teilstudiums im Ausbildungs-

¹⁶ Ein positives Beispiel für die Präsentation eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses: Die Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GfA), in der Wissenschaftler verschiedener Disziplinen organisiert sind, und die deshalb zwischen ihrer Selbstdarstellung als (Einheits-)Disziplin „Arbeitswissenschaft“ oder als interdisziplinärer Forschungsbereich“ schwankt, hat bereits 1987 als übergreifendes Ziel die menschengerechte Gestaltung der Arbeit formuliert (vgl. Luczak/Volpert 1987: 56ff.). Auf der Homepage (www.gesellschaft-fuer-arbeitswissenschaft.de) hat die GfA ihr Selbstverständnis und Konkretisierungen in einem Memorandum dokumentiert.

und Professionalisierungsprozess dieser Lehrkräfte sind die Bezeichnungen dafür von verwirrender Vielfalt.¹⁷

In den 1970er Jahren gab es dafür eine sachlich und sprachlich zutreffende Bezeichnung: „Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Teilstudium (EGT)“. Gegenwärtig verwendet die KMK „Bildungswissenschaften“ als Bezeichnung für dieses Teilstudium¹⁸ und ordnet damit Psychologie, Soziologie, Philosophie etc. den „Bildungswissenschaften“ zu – gegen deren eigenständiges disziplinäres Selbstverständnis. Da die KMK in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2004) offen lässt, welche Disziplinen es sind, „die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit den Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK 2004: 4) und mit welchen Anteilen (zeitlich, kapazitativ etc.) sie am Lehr- und Leistungskontingent beteiligt sein sollen, stehen die curricularen Konstruktionen für die „Bildungswissenschaften“ in der Spannung verschiedener disziplinärer Selbstverständnisse und unterschiedlicher hochschulpolitischer Interessen. In solchen Akteurkonstellationen sind die ortsspezifischen Durchsetzungschancen des Basiscurriculums größer, wenn das darin dokumentierte gemeinsame Selbstverständnis offensiv vertreten und eine einheitliche Bezeichnung dafür verwendet wird. Deshalb sollte das Basiscurriculum

17 Zum Beleg der Bezeichnungsvielfalt für dieses Teilstudium weise ich nach Durchsicht von Lehrerbildungsgesetzen der Bundesländer, von gutachterlichen Expertisen und von einschlägigen Prüfungs- und Studienordnungen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und genauere Analysen – auf Folgendes hin: In 12 Bundesländern wurde die Bezeichnung Bildungswissenschaften in neueren Lehrerbildungsgesetzen bereits übernommen (BW, BE, BB, HB, MV, NI, RP, SL, SN, ST, SH, TH). Erziehungswissenschaftliches Studium (BY, NW), Erziehungswissenschaft einschließlich Fachdidaktik (Hamburger Modell) und Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften. (mit dem Schwerpunkt BWP) (HE) sind weitere Bezeichnungen in den Gesetzen. In Prüfungs- und Studienordnungen werden als Bezeichnungen verwendet: Erziehungswissenschaft(en) (mit dem Schwerpunkt Berufs- und/oder Wirtschaftspädagogik); Berufspädagogik; Wirtschaftspädagogik; bildungswissenschaftliche Anteile der BWP; das Fach Bildungswissenschaften; Professionalisierungsbereich (tragen alle anderen Studienanteile nicht zur Lehrerprofessionalisierung bei?); Berufswissenschaften; berufliche Bildungswissenschaften (sic!). Es bestehen Bezeichnungsunterschiede zwischen den Lehrerbildungsgesetzen der Länder und den Prüfungs- und Studienordnungen der landeseigenen Universitäten, zwischen den Ordnungen einzelner landeseigener Universitäten und auch zwischen denen innerhalb einer Universität, z. B. für „Gewerbelehrer“ (Berufspädagogik für Ingenieur- bzw. Technikpädagogen) und für „Handelslehrer“ (Wirtschaftspädagogik).

18 Durch die curricularen Konstruktionen des Teilstudiengangs „Bildungswissenschaften“ müssten auch die Wechselbeziehungen zu den Fachdidaktiken und zu den schulpraktischen Studien geklärt werden. Ein spezielles Problem für die Fachdidaktiken besteht in der Gestaltung der Spannung von Allgemein- und Berufsbildung. Am Beispiel ökonomischer Inhalte in allgemeinen Schulen (im Sachunterricht der Grundschule, in der Arbeitslehre/ Polytechnik im Sekundarbereich I, im Ökonomieunterricht im Gymnasium) als Teil einer vorberuflichen Bildung und denen in den Ausbildungsberufen des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung sind diese Spannungen zu erkennen.

und das implizite disziplinäre Selbstverständnis der Ausgangspunkt sein für länder- und universitätsspezifische Konkretisierungen und Umsetzungen in den einschlägigen Studiengängen. Eine einheitliche Bezeichnung des Teilstudiengangs (Studienfachs) würde in der Außendarstellung das Gemeinsame betonen, die ortsspezifischen Besonderheiten aber nicht ausschließen, sondern nur begründungspflichtig machen für Entscheidungen über Studien- und Prüfungsordnungen, Personal- und Sachmittel etc. In den Minderheitenpositionen, in denen sich die BWP in den Fachbereichen oder Fakultäten jeweils befindet, kann die Betonung des inhaltlich und sprachlich Gemeinsamen hilfreich sein. Die sprachliche Vielfalt und Vieldeutigkeit ist dagegen als eher hinderlich einzuschätzen.

3.3 *Singular statt Plural*

Erziehungswissenschaft (oder Bildungswissenschaft) ist eine wissenschaftliche Disziplin mit mehreren Teil- (oder Sub-)Disziplinen wie die BWP. Der Plural wird häufig für Fakultäten, Fachbereiche oder Institute verwendet, in denen Nachbarwissenschaften wie Psychologie und Soziologie vertreten sind. Dadurch werden diese Wissenschaften aber nicht zu einer Erziehungswissenschaft, sondern sie sollen in Studiengängen, die für pädagogische Berufe ausbilden, eigenständige – aber auf die pädagogische Praxis bezogene – Beiträge liefern. Bei der curricularen Konstruktion von Studiengängen für pädagogische Berufe werden die Spannungen zwischen den verschiedenen disziplinären Selbstverständnissen deutlich, die nur konstruktiv überwunden und fruchtbar gemacht werden können, wenn im interdisziplinären Diskurs eine Vermittlung gelingt zwischen disziplinärer Eigenständigkeit und der komplexen Aufgabe einer Berufsbildung. Solche Zusammenhänge werden aber durch die Verwendung des Plurals verdeckt.

Auch die Verwendung des Plurals Berufsbildungswissenschaften ist nicht nur aus vergleichbaren Überlegungen verschleiern, sondern trägt vielfach auch noch zur Verwischung der Unterschiede zwischen der *Disziplin* BWP und der *interdisziplinären Berufsbildungsforschung* bei. Dadurch wird das Besondere einer berufsbildungswissenschaftlich orientierten Berufsbildungsforschung, das durch die Orientierung an der Zielkategorie Berufsbildung konstituiert wird (vgl. van Buer/Kell 1999; Kell 2007), gegenüber z. B. einer psychologisch, soziologisch, wirtschaftswissenschaftlich etc. orientierten Berufsbildungsforschung vernachlässigt.

3.4 *Berufsbildungswissenschaft statt Berufs- und Wirtschaftspädagogik*

Die Begriffe Wirtschaftspädagogik und Berufspädagogik haben sich im Wesentlichen im Kontext der Berufsschullehrerausbildung entwickelt. Die *Wirtschaftspädagogik* hat ihre Wurzeln in der 1898 in Leipzig begonnenen Grün-

derung von Handelshochschulen, die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts durch Umwandlungen in Wissenschaftliche Hochschulen universitären Status erlangt haben. In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten entwickelten sich die Studiengänge mit dem Abschluss Diplom-Handelslehrer. Die Ausbildung von Gewerbelehrern fand zeitlich etwa parallel in Berufspädagogischen Instituten statt. Nach der Integration der Berufsschullehrer- und Lehrerbildung für alle (anderen) beruflichen Fachrichtungen in die Universitäten in den 1960er Jahren hat sich sprachlich für die Bezeichnung unserer wissenschaftlichen Disziplin und für die Organisation ihrer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine *additive* Lösung durchgesetzt, die in der Doppelbezeichnung Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Ausdruck kommt.

Seit den 1960er Jahren ist in der BWP ein gemeinsames Selbstverständnis als *erziehungswissenschaftliche* (Teil-)Disziplin entwickelt worden. Ihr Gegenstandsbereich ist die Berufsbildung, ihr Erkenntnisinteresse ist fokussiert auf die Subjektentwicklung – in der Umwelt von Berufsbildung und Berufsarbeit – und ihre normative Orientierung schließt an den Bildungsbegriff der (allgemeinen) Erziehungswissenschaft an – mit speziellen berufsbildungstheoretischen Begründungen (z. B. zur Zielkategorie Berufsbildung; vgl. Kell 2007: Kapitel 3).

Auf den Gegenstandsbereich Berufsbildung sind auch weitere Begriffe wie Berufsbildungsforschung, -planung, -politik bezogen, so dass die Bezeichnung Berufsbildungswissenschaft auch mit dem allgemeinen Sprachgebrauch übereinstimmt. Zudem ist mit einer berufsbildungstheoretisch begründeten Berufsbildungswissenschaft auch ein Integrationsanspruch verbunden (vgl. Kell 2007: 99f.). Allerdings ist angesichts der großen Komplexität des Gegenstandsbereichs Berufsbildung eine Binnendifferenzierung der Berufsbildungswissenschaft erforderlich. Die sprachliche Zweiteilung in *Berufs-* und *Wirtschaftspädagogik* bringt die faktische Binnendifferenzierung in der Berufsbildungswissenschaft aber nicht zum Ausdruck.¹⁹ Grundsätzlich geht es darum, in der Spannung von Einheit (Allgemeines) und Differenz (Spezielles) die Sektionsarbeit wissenschaftsorganisatorisch zu gestalten.

Als Bezugspunkt für eine Binnendifferenzierung einer Sektion Berufsbildungswissenschaft kommen die für die Berufsschullehrerbildung von der KMK festgelegten 16 Beruflichen Fachrichtungen in Betracht (vgl. KMK 2013). Sie können als Reaktion auf die berufliche Organisation der Arbeit im Beschäftigungssystem interpretiert werden und stehen im Kontext mit Bemühungen um die Klassifikation von Berufen, um Berufsfeldschneidungen, Berufsgruppenbildungen etc. (vgl. Lipsmeier 2014). Da für die Beruflichen

19 In der DDR bestand eine Differenzierung in Agrar-, Medizin- und Wirtschaftspädagogik (an der HU-Berlin) und in Ingenieurpädagogik (für die gewerblich-technischen Fachrichtungen an der TU-Dresden) (vgl. Kell 2011: 45).

Fachrichtungen Berufs/Fach-Didaktiken zu entwickeln sind, bietet sich eine Binnendifferenzierung der Sektion Berufsbildungswissenschaft in berufs/fachdidaktische Kommissionen an. Eine in der Sektion organisierte Zusammenarbeit in solchen Kommissionen könnte für diese permanente curriculare Entwicklungsarbeit förderlich sein. Zur Verfolgung der Integrationsperspektive sollte eine weitere (Querschnitt)Kommission „Benachteiligte“ organisiert werden.

Mit dem Vorschlag, die Sektion nicht als Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern als Berufsbildungswissenschaft zu bezeichnen, wird mit dieser Bezeichnung auch eine Entwicklung nachgeholt, die bei der Gründung der DGfE vor 50 Jahren zur sprachlichen Differenzierung zwischen *Pädagogik* als gesellschaftliche *Praxis* und *Erziehungswissenschaft* als universitäre Disziplin geführt hat.

4. Schlussbemerkung

Als Emeritus mit einiger Distanz zur anspruchsvollen und anstrengenden Berufsarbeit in der Berufsausbildung pädagogischer Fachkräfte und entlastet von Außensteuerungen durch politische Vorgaben, Akkreditierungen, Evaluationen, Zertifizierungen etc. habe ich mehr Zeit und Gelegenheit, aus der Vogelperspektive über Entwicklungen in der „Zunft“ nachzudenken. Zum Nachdenken fühle ich mich als Emeritus aber auch verpflichtet – in Einsamkeit und Freiheit. Vielleicht können meine Überlegungen die Mitglieder der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik dazu anregen, über das Selbstverständnis, Genauigkeit der Begriffe, organisatorische Binnendifferenzierungen etc. individuell nachzudenken und gemeinsam zu beraten.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Wrase, Michael (2014): Das Recht auf Inklusion. Schulsystem und Pädagogik müssen sich ändern. In: WZB Mitteilungen, 145 S. 39-42.
- Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behm, Britta (2014): 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. In: Erziehungswissenschaft 25, 48, S. 11-23.
- Buchmann, Ulrike/Bylinski, Ursula (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situati-

- onsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a.: Waxmann, S. 147-202.
- Büchter, Karin/Klusemeyer, Jens/Kipp, Martin (Hrsg.) (2009): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. www.bwpat.de/content/ausgabe/16/ [Zugriff: 15. Oktober 2014].
- Buer, Jürgen van/Kell, Adolf (1999): Forschungsprojekt „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“. Abschlußbericht. (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz AG BFN). Berlin, Siegen: Humboldt-Universität.
- Bylinski, Ursula (2014): Übergangsgestaltung als neue Anforderung an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 110, 2, S. 235-256.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim: VCH Acta humanoria.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2012): Programmheft zum 34. Kongress. <http://www.dgfe2012.de/> [Zugriff: 15. Oktober 2014].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Programmheft zum 24. Kongress. http://www.dgfe2014.de/wp-content/uploads/DGfE_Programm2014_K26Web.pdf [Zugriff: 15. Oktober 2014].
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a.: Waxmann.
- Heid, Helmut (1987): Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 4, 2, S. 225-251.
- Huisinga, Richard/Lisop, Ingrid (1999): Wirtschaftspädagogik. München: Vahlen.
- Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.) (2006): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kell, Adolf (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Zweite Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 453-484.
- Kell, Adolf (2007): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft - Eine berufsbildungstheoretische Positionierung. In: Greb, U./Schübler, I. (Hrsg.): Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource. Frankfurt am Main: Verlag G.F.A.B., S. 87-116.
- Kell, Adolf (2010): Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm,

- T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 355-367.
- Kell, Adolf (2011): Berufsschullehrerbildung zwischen Politik und Wissenschaft. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 439-462.
- Kell, Adolf (2013): Produktionsschule – Übergangssystem – Lern-Arbeits-System: Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 09, hrsg. v. Gentner, C./Meier J., 1-34. http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell_ws09-ht2013.pdf [Zugriff: 5. Oktober 2014].
- Lipsmeier, A. (2014): Vom Berufsfeld zur Berufsgruppe – bloße Umbenennung oder Innovation? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 110, 2, S. 295-304.
- Luczak, Holger/Volpert, Walter et al. (1987): Arbeitswissenschaft. Kerndefinition – Gegenstandskatalog – Forschungsgebiete. Eschborn: RKW.
- Müller, Hans-Rüdiger/Bohn, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.) (2013): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Nickolaus, Reinhold (2012): Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbedarfe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1008, 1, S. 5-17.
- Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.) (2010): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedermair, Gerhard (Hrsg.) (2013): Facetten berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Linz: Trauner.
- Rauner, Felix (Hrsg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beschluss von der Mitgliederversammlung in Oldenburg am 25. März 2003). http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_BWP_040202.pdf [Zugriff: 15. Oktober 2014].
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2009): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge Wirtschaftspädagogik (Beschluss

- sen von der Mitgliederversammlung in Schwäbisch Gmünd am 25. September 2014). <http://www.bwp-dgfe.de/sektion/positionen/curriculum/> [Zugriff: 15. Oktober 2014].
- Sloane, Peter F. E./Twardy, Martin/ Buschfeld, Detlef (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Zweite Auflage. Paderborn: Eusl.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss vom 16.12.2004). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_lehrerbildung.pdf [Zugriff: 15. Oktober 2013].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2013): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013) www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV_Lehramtstyp-5_pdf [Zugriff: 15. Oktober 2014].
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a.: Waxmann, S. 203-229.
- Zabeck, Jürgen (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Zweite Auflage. Paderborn: Eusl.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Protokoll der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.

Dienstag, 11. März 2014, 16.45 bis 19.00 Uhr, Humboldt-
Universität zu Berlin

Begrüßung (Sabine Reh)

TOP 0 Feststellung der Tagesordnung (Sabine Reh)

Die nachstehende Tagesordnung wird ohne Änderungsvorschläge einstimmig
abgenommen:

- TOP 0 Feststellung der Tagesordnung
- TOP 1 Rechenschaftsbericht des Vorstands
- TOP 2 Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters
- TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters
- TOP 4 Bericht des Kassenprüfers
- TOP 5 Entlastung des Vorstands
- TOP 6 Verleihung der Ehrenmitgliedschaft
- TOP 7 Verleihung der Förderpreise
- TOP 8 Verleihung des Medienpreises
- TOP 9 Verleihung des DGfE-Forschungspreises
- TOP 10 Verabschiedung ehemaliger Vorstandmitglieder
- TOP 11 Einrichtung eines Studieninformationsportals
- TOP 12 Vorstellung der Nominierten zur Wahl der/des Vorsitzenden
- TOP 13 Vorstellung der Nominierten zur Wahl von drei Vorstandsmitgliedern
- TOP 14 Verschiedenes

TOP 1 Rechenschaftsbericht des Vorstands (Sabine Reh)

Veränderungen in Vorstand und Geschäftsstelle

- Die Geschäftsstelle ist von der FU Berlin in die Räume der BBF in der Warschauer Straße in Berlin umgezogen.
- Der Arbeitsvertrag der Leiterin der Geschäftsstelle, Frau Derdula, wurde entfristet.
- Werner Thole trat im April 2013 als Vorsitzender zurück. Kommissarische Vorsitzende ist seitdem Sabine Reh. Dies erforderte eine Umverteilung der Aufgaben innerhalb des Vorstands.

Entwicklung der Mitgliederzahlen

- Die Mitgliederzahl ist stabil, trotz verschiedener Entwicklungen wie der Gründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung.
- Mit Blick auf die Mitgliedschaft in den Sektionen und Kommissionen ist in den Sektionen Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit sowie Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft ein besonders starker Zuwachs zu verzeichnen.

Ehrung der verstorbenen Mitglieder

Organisation des DGfE-Kongresses 2014

Sabine Reh stellt das Kongresskomitee vor und würdigt dessen beachtliche Arbeitsleistung. Darüber hinaus verweist sie auf die erfreulich hohe Zahl von Einreichungen sowie das an strengen Qualitätsmaßstäben orientierte Auswahlverfahren. Letzteres habe sich insgesamt bewährt, wenngleich man mit Blick auf die Auswahl der GutachterInnen noch etwas nachsteuern müsse (Stichwort mögliche Befangenheit). Auch zukünftig würden nicht alle Einreichungen zum Zuge kommen können. Dies sei im Einzelfall zwar bedauerlich, mit Blick auf die weitere Professionalisierung der Kongressarbeit jedoch unvermeidlich.

Weitere Aktivitäten der DGfE während des Berichtszeitraums

- Workshop „Gutachten Schreiben“ 2012
- Forschungskolloquien 2012 und 2013
- Workshop „Bildung über den ganzen Tag“ 2013
- Summer Schools 2012 und 2013

Bildungspolitische Herausforderungen

- Eine wichtige bildungspolitische Herausforderung sei die zunehmende Zentralisierung bildungspolitischer Entscheidungen, verbunden mit einer Ausweitung von Expertise. Diese werde bspw. daran deutlich, dass empirische Bildungsforschung Problemwahrnehmungen und politische Entscheidungen zunehmend vorstrukturiere. Derartige Trends solle die DGfE kritisch beobachten und mit einer „Vervielfältigung von Perspektiven“ konfrontieren.
- Der auch im Bildungsbereich zunehmenden Standardisierung von Leistungsanforderungen, die durch Internationalisierung weiter zunimmt, versucht die DGfE u.a. durch kritische Diskussion von Indikatoren und durch vielfältige Angebote für eine entsprechende Qualifizierung des Forschungsnachwuchses zu begegnen (siehe oben: weitere Aktivitäten der DGfE).

Ethik-Rat der DGfE

Der Ethik-Rat der DGfE soll zu einem ethical board weiterentwickelt werden. Als solches soll es insbesondere eine Anlaufstelle für ForscherInnen sein, deren Universitäten bzw. Forschungseinrichtungen über keine solche Instanz verfügen und die dennoch eine Prüfung ihrer Forschungsprojekte durch ein solches board aufgrund etwa internationaler Publikationstätigkeiten wünschen.

Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten

Als Nominierte der DGfE wurden Cordula Artelt und Kai Maaz in den Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) gewählt.

TOP 2 Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters (Stefan Aufenanger)

Zunächst geht der Schatzmeister auf die Entwicklung der Mitgliederzahlen ein. Hier ist v.a. ein starker Zuwachs durch assoziierte, noch nicht promovierte Mitglieder zu verzeichnen. Diese ruft der Schatzmeister in diesem Zusammenhang dazu auf, den Abschluss ihrer Promotion unverzüglich zu melden, da die Promotion Voraussetzung für die volle Mitgliedschaft ist. Danach stellt der Schatzmeister den Haushalt 2012/ 2013 detailliert vor.

TOP 3 Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters

Eine Aussprache zum Bericht des Vorstands und des Schatzmeisters wird von den anwesenden Mitgliedern nicht gewünscht.

TOP 4 Bericht des Kassenprüfers (Jürgen Seifried)

Die Kassenprüfung erfolgte am 14.01.2014. Der Kassenprüfer stellte dabei keinerlei Beanstandungen fest. Er empfiehlt daher, den Vorstand zu entlasten.

TOP 5 Entlastung des Vorstands (Jürgen Seifried)

Der Vorstand wird mit wenigen Enthaltungen und ohne Gegenstimmen entlastet.

TOP 6 Verleihung der Ehrenmitgliedschaft

Die Ehrenmitgliedschaft wird Dieter Lenzen und Marianne Krüger-Potratz verliehen. Die Laudatio hält in beiden Fällen Marcelo Caruso.

TOP 7 Verleihung der Förderpreise

Es werden zwei erste Förderpreise vergeben. Der eine Preis wird Katrin Kaufmann und Sarah Widany für Ihren Beitrag „Berufliche Weiterbildung –

Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen“ verliehen. Einen weiteren ersten Preis erhält Ruprecht Mattig für seinen Beitrag „Wilhelm von Humboldts ‚Die Vasken‘. Anmerkungen zu Theorie, Methode und Ergebnissen eines Klassikers kulturanthropologischer Bildungsforschung“. Beide Artikel sind in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft erschienen. Die LaudatorInnen sind Isabell van Ackeren und Norbert Ricken.

TOP 8 Verleihung de Medienpreises

Der Medienpreis der DGfE wird dem Erziehungs- und Bildungsjournalisten Martin Spiewak (Die ZEIT) verliehen. Die Laudatio hält Stefan Aufenanger. Aufgrund anderweitiger Verpflichtungen kann der Preisträger leider nicht persönlich anwesend sein, so dass der Preis auf dem die Tagung abschließenden öffentlichen Streitgespräch überreicht wird.

TOP 9 Verleihung des DGfE-Forschungspreises

Der neue eingerichtete DGfE-Forschungspreis wird an Eckhard Klieme verliehen. Die Laudatio hält in Vertretung für den verhinderten Werner Thole Tina Hascher. In seinen Dankesworten geht Klieme auch auf die Kontroverse um den ursprünglich geplanten Namen des Preises ein (Heinrich-Roth-Preis). Er begrüße die jetzt neutrale Bezeichnung „Forschungspreis“ v.a. auch deshalb, weil dies eine Offenheit signalisiere, die der Vielfalt des Fachs in besonderem Maße entspreche.

TOP 10 Verabschiedung ehemaliger Vorstandsmitglieder

Sabine Reh verabschiedet Stefan Aufenanger und Werner Thole (in Abwesenheit) aus dem Vorstand. In ihrer Laudatio bringt Sabine Reh u.a. ihre große Wertschätzung und Dankbarkeit für die Arbeit Werner Tholes in einer für den Vorstand schwierigen Zeit zum Ausdruck.

TOP 11 Einrichtung eines Studieninformationsportals

Sabine Reh erklärt die Hintergründe des geplanten Studieninformationsportals und stellt die Beschlussvorlage vor:

„Die Mitgliederversammlung beschließt,

1. sich an der von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und dem Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschland (VHD) ins Leben gerufenen Initiative, ein neues und von den wissenschaftlichen Fachverbänden selbst verantwortetes Informationsportal für die Universitäts- und Studiengangrecherche in den sozialwissenschaftlichen Studienfächern als Alternative zu vorhandenen Portalen, vor allem zum CHE-Ranking, aufzubauen und zu unterhalten;

2. dafür im Etat 2014 12.000 EUR einzustellen und in den Etats der Folgejahre Kosten für die Pflege des Portals einzuplanen.

Die Mitgliederversammlung der DGfE fordert die Fakultäten und Institut auf, sich an der Bereitstellung der entsprechenden Daten zu beteiligen.“

Sabine Reh geht insbesondere darauf ein, dass das geplante Portal eine von wissenschaftlichen Fachverbänden selbst getragene Alternative zu anderen Portalen (z.B. CHE) sein und explizit kein Gesamtranking einzelner Einrichtungen ermöglichen soll.

Die Wortmeldungen aus den Reihen der Mitglieder stützen das Projekt. Wichtige Argumente sind in diesem Zusammenhang bspw., dass das geplante Portal einen wichtigen Beitrag zur Selbstbestimmung über die Erhebung von und den Umgang mit für die Disziplin relevanten Informationen leisten könne, bspw. mit Blick auf die (politische) Auseinandersetzung mit „empirie- und rankingfixierten“ Landesregierungen und anderen Stakeholdern. Die anvisierte Kooperation der in der Beschlussvorlage genannten Fachgesellschaften wäre hier insofern ein wichtiges Signal, als sie dazu beitragen könne, die DGfE auch über die Erziehungswissenschaft hinaus noch sichtbarer zu machen als sie derzeit ist.

Rückfragen gibt es zu den Anschlusskosten, die laut Sabine Reh zwar schwer voraussagbar seien, mit Sicherheit jedoch geringer als die € 12000 Anschubfinanzierung sein dürften. In diesem Zusammenhang wird aus den Reihen der Mitglieder u.a. eine finanzielle Kooperation mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag angeregt. Um die Planung und die Durchführung des Projekts zu professionalisieren, wird darüber hinaus die Einrichtung einer dauerhaften Arbeitsgruppe vorgeschlagen. Darüber hinaus wird eine Ausstiegsoption angemahnt, falls sich das Projekt als nicht tragfähig erweist.

Aufgrund dieser Rückmeldungen wird die Beschlussvorlage um zwei Punkte ergänzt:

3. dass der Vorstand eine Arbeitsgruppe zur weiteren Konzeption und zur langfristigen Betreuung des Projekts einrichtet;
4. dass der Vorstand mit den anderen beteiligten Fachgesellschaften einen Vertrag auf zunächst 5 Jahre abschließt. Innerhalb der Laufzeit dieses Vertrags soll zu gegebener Zeit über die Fortsetzung der Beteiligung am Projekt entschieden werden. Ein Ausstieg soll explizit möglich sein.

Die so erweiterte Beschlussvorlage wird mit wenigen Enthaltungen und ohne Gegenstimme angenommen.

TOP 12 Vorstellung der Nominierten zur Wahl der/des Vorsitzenden

Harm Kuper erklärt in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Wahlausschusses zunächst das Wahlverfahren nach der Satzungsänderung von Osna-

brück. Demnach sind die Nominierung der KandidatInnen und die Wahl getrennt. Die Mitgliederversammlung dient lediglich dazu, weitere Nominierungen entgegenzunehmen. Die Wahl erfolgt dann zu einem späteren Zeitpunkt per Brief bzw. online. Das genaue Procedere geht den Mitgliedern zusammen mit den Wahlunterlagen per Brief bzw. Mail noch einmal zu. Auf Nachfrage erklärt Kuper, dass eine Stimmenkumulierung möglich ist. Weitere Fragen zum Wahlverfahren gibt es nicht.

Für den Vorsitz kandidiert Hans-Christoph Koller (Universität Hamburg). Weitere Nominierungen gibt es nicht. In seiner Selbstvorstellung geht Koller v.a. auf die Herausforderungen ein, die aus der zunehmenden Pluralisierung sowohl der AdressatInnen von Erziehung als auch der Disziplin selbst (Themen, Theorien, Methoden etc.) erwachsen. Diese Pluralität gelte es als Stärke zu begreifen und nach innen wie nach außen entsprechend produktiv geltend zu machen. Es gibt keine Fragen an den Kandidaten.

TOP 13 Vorstellung der Nominierten zur Wahl von drei Vorstandsmitgliedern

Für die drei zu besetzenden Sitze im Vorstand stellen sich folgende KandidatInnen zur Wahl:

- Tina Hascher, Universität Bern
- Fabian Kessl, Universität Duisburg-Essen
- Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin, BBF/DIPF

Darüber hinaus gibt es keine weiteren Nominierungen. Die drei KandidatInnen stellen sich kurz selbst vor. Es gibt keine Fragen an die KandidatInnen.

TOP 14 Verschiedenes

Keine Wortmeldungen.

Für das Protokoll
gez. Marcelo Caruso und Sabine Reh

Ergebnis der Wahl zum Vorsitz und Vorstand der DGfE

Sehr geehrte Mitglieder der DGfE,
nach Abschluss der Wahl zum Vorsitz und Vorstand der DGfE kann der Wahlausschuss Ihnen das Ergebnis der heutigen Auszählung mitteilen:

Von 3048 Wahlberechtigten haben 1199 (39,3 %) an der Wahl teilgenommen.

Wahl für den Vorsitz – einziger Kandidat: Hans-Christoph Koller

abgegebene Stimmen: 1173

ungültig/Enthaltung: 34

ja: 1107

nein: 32

Hans-Christoph Koller ist damit zum Vorsitzenden der DGfE gewählt.

Wahl für den Vorstand

abgegebene Wahlzettel: 1158

ungültig : 6

Stimmen für die Kandidatinnen und den Kandidaten:

Tina Hascher: 1010

Fabian Kessl: 1141

Sabine Reh: 1184

Beide Kandidatinnen und der Kandidat sind damit in den Vorstand der DGfE gewählt.

Noch eingehende Wahlbriefe werden vom Wahlausschuss für die Feststellung des endgültigen Ergebnisses berücksichtigt, sofern sie einen Poststempel vom 22. April 2014 oder früher tragen.

Der Wahlausschuss dankt den Wählerinnen und Wählern, gratuliert den Gewählten und wünscht Ihnen eine glückliche Hand in der Vorstandsarbeit.

Der Wahlausschuss

Berlin, den 25. April 2014

Liste der unbekannt verzogenen Mitglieder

In der Liste finden Sie die Mitglieder der DGfE, die unbekannt verzogen sind. Sollten Sie nähere Informationen zu den neuen Adressen der Mitglieder haben, geben Sie diese bitte an die Geschäftsstelle der DGfE (Susan Derdula, buero@dgfe.de) weiter. Vielen Dank!

Herr Prof. Dr. Eckhard Beneke
Frau Prof. Dr. Johanna-Luise Brockmann
Frau Sabine Bünger
Frau Prof. Dr. Elisabeth de Sotelo
Frau Christiane Deibl
Herr Dr. Peter Dietrich
Herr Prof. Dr. Hans Döbert
Frau Natalie Eppler
Herr Prof. Dr. Werner Faber
Frau Jenny Frenzel
Frau Prof. Dr. Lilian Fried
Herr Prof. Dr. Claudius Gellert
Herr Prof. Dr. Gerhard Glück
Herr Thomas Götz
Frau Anna Gstöttner
Herr Prof. Dr. Hans-Werner Jendrowiak
Herr Prof. Dr. Markus Jüster
Herr Prof. Dr. Helmut Keller
Herr Prof. Dr. Yuoriko Kinoshita
Herr Dr. Jürgen Knoop
Frau Prof. Dr. Ruth Koch
Herr Prof. Dr. Jürgen Körner
Frau Dr. Susanne Kraft
Frau Dr. Susanne Kreitz-Sandberg
Frau Verena Kümmel
Frau Ilka Lasslop
Herr Dr. Uwe Lauterbach
Frau Maxi Link

Frau Dr. Jenny Lüders
Herr Prof. Dr. Michael May
Herr Reinhold Mayer
Frau Helga Muhri
Herr Ingo Niehaus
Frau Dr. Kathrin Racherbäumer
Frau Dr. Andrea Reupold
Herr Prof. Dr. Heinz A. Ries
Frau Dr. Erika Risse
Frau Sonja Katrin Romahn
Herr Patrick Ruckdeschel
Herr Prof. Dr. Hans Rüdiger
Frau Anna Schweda
Frau Ute Steinborn
Frau Roswitha Stöcker
Frau Prof. Dr. Ursula Streckeisen
Frau Dr. Monika Susbekt
Frau Prof. Dr. Helga Thomas
Herr Janosch Türling
Herr Prof. Dr. Reinhard Uhle
Herr Martin Viehhauser
Herr Dr. Achim Volkers
Herr Prof. Dr. Andreas Voss
Frau Daniela Wagner
Frau Lydia Wettstädt
Herr Dr. Felix Winter

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Sektionstagungen

Im September 2013 fand an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg die Sektionstagung zum Thema „Bildung und Differenz in historischer Perspektive“ statt. Der Tagungsband ist in Vorbereitung; er wird von Carola Groppe, Gerhard Kluchert und Eva Matthes herausgegeben und 2015 unter dem Titel „Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem“ bei Springer VS erscheinen. Die nächste Sektionstagung wird vom 17. bis 19. September 2015 zum Thema „Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte“ an der Universität Wien stattfinden. Der CfP wird zu Beginn des Jahres 2015 erscheinen. Mitglieder anderer Sektionen sind erneut herzlich zur (aktiven oder passiven) Teilnahme eingeladen.

Weitere Aktivitäten der Sektion

Das 10. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker, die Nachwuchstagung der Sektion, findet am 12. und 13. September 2014 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin statt. Zum ersten Mal bietet die Veranstaltung neben 30-minütigen Vorträgen mit anschließender Diskussion auch eine Postersession, um möglichst allen Interessenten ein Diskussionsforum für ihre Projekte zu bieten und den engen Zeitrahmen der Tagung zu entzerren. Am 10. Oktober 2014 findet an der Universität Augsburg eine Klausurtagung für alle interessierten Sektionsmitglieder statt, bei der die Ergebnisse der Bestandsaufnahme der Anteile Historischer Pädagogik in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfach- und in den Lehramtsstudiengängen diskutiert und Folgerungen daraus abgeleitet werden sollen.

Eva Matthes (Augsburg)

Aktivitäten der Arbeitskreise der Sektion

Tagungen des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF)

Der AHFF hatte zum diesjährigen Workshop „Familie und Migration“ vom 24. bis 25. Januar 2014 an die Universität Kassel eingeladen. Der Workshop widmete sich sowohl der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Familie und Migration als auch neuen empirischen Zugängen an der Schnitt-

stelle zwischen Familie und Migration. Gefragt wurde nach der Rolle und Funktion von Familie und verwandtschaftlichen Netzwerken in allen Stadien des Migrationsprozesses. Wie Familien mit den Herausforderungen der Migration umgehen, auf welche Ressourcen sie dabei zurückgreifen und auf welche Hindernisse sie stoßen, sollte anhand historischer Fallstudien diskutiert werden. Festzuhalten ist dabei, dass das Thema Migration bislang nur wenig Aufmerksamkeit in der historischen und aktuellen Familienforschung gefunden hat und umgekehrt: die Migrationsforschung nimmt den Fakt, dass Migration und Akkulturation Prozesse darstellen, die Menschen nicht nur in größeren Kollektiven, sondern zuvorderst als Individuen und Familienmitglieder durchleben, nur in sehr geringem Umfang als Forschungsauftrag wahr. Lange Zeit wurde übersehen, dass Migration zumeist ein Familienprojekt ist.

Laura Digoh (Frankfurt a. M.) leitete ihren Vortrag „Die deutsche Familie – ohne Migration. Eine historische Spurensuche“ mit der These ein, dass für die erziehungswissenschaftliche Familienforschung als sozialwissenschaftliche Teildisziplin mit Wimmer/Glick Schiller (2002) von einem methodologischen Nationalismus gesprochen werden könne, der Forschungsfragen und Forschungsfelder vorstrukturiere. Die epistemische Verknüpfung von Familie und Nation wurde aus einer diskursanalytischen und postkolonial inspirierten Perspektive an zwei Beispielen aufgezeigt. Anschließend präsentierte Petra Götte (Augsburg) Teilstücke ihres Forschungsprojekts „Von Pommern nach Wisconsin. Migration um 1900 als Familienprojekt“. In der Präsentation wurde der Fokus nicht auf die Auswanderer gelegt, sondern auf den vernachlässigten Teil der Migrationsforschung, die Daheimgebliebenen. Insgesamt zeigten sich bei diesen Ambivalenzen zwischen Neid gegenüber und Freude mit den Ausgewanderten sowie eine innere Unruhe, nicht auch diesen Schritt gewagt zu haben.

Wolfgang Gippert (Köln) stellte seinem Vortrag „Familie als (Wieder-) Herstellungsleistung im Kontext von Flucht und Vertreibung nach 1945“ eine Übersicht zum Forschungsstand über Heimkehrer, Evakuierte, rückkehrende Kriegsgefangene sowie Flüchtlinge und Vertriebene voran, in der die Formenvielfalt der kriegsbedingten Migrationsbewegungen deutlich wurde. Er plädierte dafür, aus familienhistorischer Perspektive Prozess des „doing family“ stärker zu analysieren, welche die unterschiedliche Wahrnehmung der verschiedenen Generationen beispielsweise über die sozialen Abstiegs- und Aufstiegsbewegungen genauer verdeutlichen können. Der Vortrag von Susanne Timm (Hamburg) widmete sich der Thematik „Familie und schulischer Wandel“, in dem die Neukonfiguration des Verhältnisses von Eltern und Schule als Kontext familialen Handelns in der Migration aufgezeigt wurde. In dem theoretisch angelegten Beitrag wurde aus der Perspektive von Agency die Erforschung der Strukturen von Bildungsungleichheit und Benachteiligung von Migranten bei Bildungszugängen am Beispiel der Elternarbeit eruiert und dargestellt. Irene Leser (Hildesheim) betrachtete aus einem kind-

heitssoziologischen Blickwinkel die Zugehörigkeitsposition von Kindern mit Migrationshintergrund im Grundschulalter. Die Auswertungen dreier leitfadengestützter Interviews zeigen, dass die Kinder die familialen Migrationserfahrungen vor dem Hintergrund der spezifischen familiären Bildungs- und Sozialisationsprozesse unterschiedlich verarbeiten und dementsprechend unterschiedliche subjektive Zugehörigkeitspositionen entwickeln. Ulf Morgenstern (Friedrichsruh) stütze sich in seinem Vortrag „Über das Schreiben einer Familienbiographie“ in seinen methodischen Überlegungen auf zwei von ihm bereits veröffentlichte bürgertumsgeschichtliche Studien. Seine Reflexion gab Einblicke, wie der Zweifel an selbstverständlichen Familiennarrativen und die Dekonstruktion der familialen Selbstbilder eine forschende Auseinandersetzung mit Familienkonzepten bedeutet und wie in diesem Prozess die Bedeutung von Einzelpersonen in Familienzusammenhängen und außerhalb Stück für Stück sichtbar wird.

Zusammenfassend thematisierten die Vorträge sowohl migrantische Verlaufsprozesse wie auch die unterschiedlichen Lebenslagen und Beziehungsformen, die diesen entspringen. Eine sich bei der Tagung abzeichnende Erweiterung des sozialkonstruktivistischen Blickwinkels auf ‚Migration‘ könnte dazu führen, sich nicht nur von einer defizitorientierten Auffassung von Migration zu distanzieren oder den Begriff der ‚Migrationskultur‘ kritisch zu durchleuchten, sondern auch weitere Facetten für eine kritische Migrationsforschung zu erarbeiten. Demzufolge ist der Beschluss begrüßenswert, die Thematik der Migration wieder auf die Agenda der nächsten AHFF-Tagung zu setzen. Das nächste Treffen des AHFF wird wieder als größere öffentliche Tagung unter dem Titel ‚Migration und Familie‘ am 30. und 31. Januar 2015 an der Stiftung Universität Hildesheim stattfinden. Ein CfP ist in Vorbereitung. Wie bei den Tagungen des AHFF üblich, wird die Tagung epochal nicht beschränkt und für historische wie aktuelle Forschungen offen sein.

Tammy Julia Fritsche (Kassel)

Veröffentlichungen des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF)

Ein zweites Buch des AHFF (nach der Publikation „Familie und öffentliche Erziehung“ 2009) ist im letzten Jahr bei Springer VS erschienen. Das Buch vereint eine Auswahl der Beiträge der Workshops und Tagungen des AHFF in Düsseldorf, Hildesheim und Augsburg, die alle dem Thema „Familientraditionen und Familienkulturen“ gewidmet waren. Das Buch trägt den Titel: „Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen“ und wird herausgegeben von Meike Sophia Baader, Petra Götte und Carola Groppe.

Carola Groppe (Hamburg)

Tagungen des Arbeitskreises für die Vormoderne in der Erziehungswissenschaft (AVE)

Vom 03. bis 05. Dezember 2015 findet an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken, in Kooperation mit dem AVE eine Tagung zum Thema „Erziehung als ‚Entfehlerung‘ – Zum Zusammenhang von Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit“ statt (vgl. auch den CFP).

Vom 12. bis 14. April 2016 findet an der Universität Siegen eine Tagung des AVE zum Thema „Transfer von pädagogischen Ideen und Methoden im Europa der Vormoderne“ (Arbeitstitel) statt. Ein CFP wird vorbereitet.

Stephanie Hellekamps (Münster)

CFP: „Erziehung als ‚Entfehlerung‘ – Zum Zusammenhang von Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit“ (Saarbrücken, 03. bis 05. Dezember 2015)

Der Zusammenhang von Pädagogik und Religion gehört zu den traditionellen Themen der historischen Forschung, und für die Beschreibung dieses Zusammenhangs in der Vormoderne haben sich bestimmte Erklärungsmodelle durchgesetzt. So wurde für die Frühe Neuzeit bislang vor allem der Beitrag der christlichen Konfessionen zur Institutionalisierung des Schulwesens herausgestellt (reformatorische Schulgründungen, katholische Schulorden, Einzelinitiativen wie die Franckeschen Stiftungen), und die Epoche nach 1800 demgegenüber eher als Prozess der Säkularisierung wahrgenommen: Die religionskritischen Impulse der Aufklärung wie auch die romantisierenden Konzepte des Idealismus hätten seit dem 18. Jahrhundert zu einer von den christlichen Kirchen weitgehend unabhängigen Neufundierung der Pädagogik geführt, die für das moderne Schulsystem, aber auch für die vielfältigen reformpädagogischen Initiativen im 19. und frühen 20. Jahrhundert kennzeichnend geworden sei. In kritischer Reflexion dieser Modelle ist in den vergangenen Jahren allerdings die Frage nach den „Transformationen des Religiösen“ in der Pädagogik ins Blickfeld gerückt. Im Sinne eines weiten, funktionalen Begriffs von Religion haben neuere Forschungen zum 19. und 20. Jahrhundert deutlich gemacht, dass auch vermeintlich säkulare Konzepte von weltanschaulichen Prämissen („Glaube“), „sakralen“ Strukturen und „mythischen“ Inhalten geprägt sind und insofern „religiösen“ Charakter haben. Nicht selten haben sich Pädagogen als „Erlöserfiguren“ dargestellt oder wurden als solche von ihrer Anhängerschaft inszeniert. Bis heute bezieht sich Erziehung sowohl auf die moralische Formation des ganzen Subjekts wie auf Veränderung gesellschaftlicher Praxis und perpetuiert darin – wenngleich transformiert und nicht auf den ersten Blick erkennbar – eine religiöse Grundstruktur, die auf „Entfehlerung“ der Welt (J.A. Comenius: „emendatio rerum humanarum“) durch Formation menschlicher Subjektivität zielt.

Die geplante Tagung setzt hier an und fragt nach den geistesgeschichtlichen Voraussetzungen, den religiös-weltanschaulichen Strukturen und den gesellschaftlichen Konsequenzen dieser säkular-sakralen Pädagogik seit der Frühen Neuzeit. Dabei sollen zunächst jene „religiösen“ Traditionen zur Geltung gebracht werden, die zum konfessionell-christlichen Mainstream quer oder parallel verlaufen, von ihm aber integriert wurden oder ihn „unterwandert“ haben. Zu nennen sind hier vor allem die frühneuzeitliche Hermetik und die aus ihr erwachsenen esoterischen Tendenzen, die in Bewegungen wie Rosenkreuzer, Freimaurer und Theosophen, aber auch in Varianten einer „Intellektuellenreligiosität“ (Max Weber) kulturelle Breitenwirkung erlangt haben. Ihnen eignet ein drängender pädagogischer Impuls, insofern es um die Erlangung von „höherer Vernunft“ und „höherer Erkenntnis“ geht, die zwar ein individuelles Ziel (Selbsterziehung/Selbsterlösung) darstellt, das aber letztlich nur über Vermittlung (Erziehung/Bildung) durch ‚Offenbarungsmittler‘ oder eben ‚Erlöserfiguren‘ erreicht werden kann. Untersuchungen zur frühneuzeitlichen Esoterik liegen inzwischen zwar vor, im Hinblick auf konkrete Erziehungs- oder gar Schulkonzepte ist dies jedoch noch kaum thematisiert worden.

Ähnliches gilt auch für spiritualistische bzw. christliche Strömungen – seien sie nun mehr oder weniger orthodox –, die theologische Konzepte der Subjektivierung hervorbrachten und diese pädagogisierten. Darin zeigen sie Verbindungen und Wechselwirkungen zum „esoterischen Denkstil“ (Neugebauer-Wölk) und den ihm zugrunde liegenden Einstellungen, grenzen sich jedoch durch die Betonung der ‚Gnade‘ und den Verweis auf die Begrenztheit menschlicher Möglichkeiten auch von ihm ab. Beispiele dafür sind u.a. die pädagogischen Ideen der pietistischen und jansenistischen Bewegungen oder die Pansophie des Comenius. Ihnen gemeinsam ist die dualistische Vorstellung, dass der Mensch (wie Welt und Materie überhaupt) „verderbt“ und „böse“ ist, durch Erziehung aber ein Wandlungsprozess zum „göttlichen“ Guten eingeleitet werden kann. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um einen pädagogisch initiierten und angeleiteten Erlösungsprozess, der etwa in der jansenistischen Pädagogik als „sukzessive Reinigung des Herzens“ und „Erkenntnis der Gnadengeheimnisse“ chiffriert wird.

Die Genderforschung hat zudem dafür sensibilisiert, historische Prozesse intersektional in der Verschränkung verschiedener sozial- und kulturgeschichtlicher Kategorien wahrzunehmen und danach zu fragen, welche Bedeutung geschlechtsspezifischen Vorannahmen und Klischees dabei zukommt. Erziehung ist in der (Frühen) Neuzeit immer geschlechtsspezifisch orientiert und wird – religiös und/oder wissenschaftlich – entsprechend begründet. Allerdings stehen der traditionell vorherrschenden „heteronormativen“ Weltansicht auch alternative Modelle gegenüber, die wie z. B. das aus der griechischen Antike gespeiste Menschenbild der frühneuzeitlichen Hermetik oder die Anthropologie der christlichen Mystik, auf Androgynität bzw. Auf-

hebung der Geschlechtergrenzen zielen. Zu fragen ist, ob und wie sich dies in den pädagogischen Konzepten widerspiegelt. Welche geschlechtsspezifischen Markierungen sind mit der intendierten ‚Entfehlung‘ verbunden? Welche Konsequenzen haben die den neuzeitlichen Weltanschauungen verpflichteten pädagogischen Entwürfe für die Verstärkung oder Relativierung von Geschlechtsstereotypen? Auch dazu fehlen bislang einschlägige Forschungen. Die Beiträge der Tagung sollen zur Erhellung dieser Fragen beitragen und die gängigen Erklärungsmodelle zum Verhältnis von Religion und Pädagogik durch neue Perspektiven differenzieren und erweitern.

Anne Conrad und Alexander Maier (Saarbrücken)

Jahreskonferenz der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)

Vom 23. bis 26. Juli 2014 fand die 35. Jahreskonferenz der ISCHE unter dem Thema „Education, War and Peace“ in London statt. Dieses Thema ist nicht von ungefähr gewählt worden. In seinem Eröffnungsreferat wies der Präsident von ISCHE, Eckhardt Fuchs, darauf hin, dass in diesem Jahr insbesondere die europäischen Nationen des 100. Jahrestages des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges gedenken. Und genau 100 Jahre vor der Eröffnung der Konferenz, am 23. Juli 1914, hatte die österreichisch-ungarische Regierung Serbien ein Ultimatum gestellt; ein Schritt, der gemeinhin als Höhepunkt der so genannten Juli-Krise gilt und den Ausbruch des Krieges provozierte. Die Londoner Konferenz hatte aber noch einen weiteren wichtigen Bezugspunkt, feiert ISCHE doch in diesem Jahr ein Jubiläum. Vor 35 Jahren, im September 1979, fand die erste ISCHE-Konferenz, die Gründungskonferenz der Gesellschaft in Leuven unter dem Motto „Teacher Training in Europe in the Period up to 1914“ statt. Brian Simon, der wohl einflussreichste Bildungshistoriker seiner Zeit, spielte nicht nur eine zentrale Rolle bei der Etablierung dieser internationalen Gesellschaft für Bildungsgeschichte, sondern unter seinem Namen wurde 2004 am Institute of Education der University of London – der gastgebenden Institution der Konferenz – der Brian Simon Chair of the History of Education eingerichtet.

Die Konferenz spiegelte in eindrucksvoller Weise die Vielfältigkeit des Rahmenthemas und den erstaunlichen Umfang an entsprechend relevanten Forschungsleistungen wider. In mehr als 150 Sektionen wurden das Verhältnis von Krieg und Bildung, die Geschichte der Friedenspädagogik und bildungsrelevante Probleme in Postkonfliktgesellschaften diskutiert. Erwartungsgemäß stand dabei der 1. Weltkrieg im Vordergrund, allerdings wurden in zahlreichen Sektionen auch andere kriegerische Auseinandersetzungen seit dem 19. Jahrhundert behandelt. Auch die Zeiten nach gewaltsamen Konflikten, etwa die Zwischenkriegszeit, die Periode nach dem 2. Weltkrieg und der Kalte Krieg, wurden in zahlreichen Sektionen behandelt. Dabei wurden nahe-

zu alle Bereiche von Bildung gestreift, aber auch Bildungsmedien, wie Schulbücher, oder die Rolle internationaler Organisationen, die sich für Frieden und Verständigung im Bildungsbereich einsetzten, behandelt. Hervorzuheben sind die einleitende Podiumsdiskussion zum Thema Holocaust Education und die drei übergreifenden Referate. Während Jay Winter, der wohl renommierteste Historiker des 1. Weltkrieges, in seinem Referat einen weiten historiographischen und begriffsgeschichtlichen Bogen über den Begriff „glory“ im Kontext von Darstellungen zu Kriegen spannte, befassten sich JoAnn McGregor und Ziv Bekerman/Michalinos Zembylas mit erinnerungs- und bildungspolitischen Auseinandersetzungen während des südafrikanischen Befreiungskampfes und in Israel.

Insgesamt haben in London mehr als 500 Teilnehmer aus allen Kontinenten teilgenommen. Aus Sicht unserer Sektion ist hervorzuheben, dass eine große Anzahl deutscher Kolleginnen und Kollegen nach London gefahren ist. Dies zeugt von dem – im Vergleich zu vielen anderen Ländern – großen Interesse an Bildungsgeschichte in Deutschland.

Die Londoner Konferenz markierte – neben dem wissenschaftlichen Programm – einen weiteren wichtigen Schritt auf dem Weg von ISCHE zu einer aktiven und lebendigen Fachgesellschaft. Die auf der Vorjahreskonferenz in Riga angenommene neue Satzung wurde in London durch so genannte Zusatzbestimmungen ergänzt, in denen insbesondere die neuen Mitgliederregelungen formuliert sind, die ab 2016 in Kraft treten. Zudem sind neue Formen der internationalen Zusammenarbeit in London eingeleitet worden. In den kommenden Jahren stehen dabei zwei Projekte im Vordergrund: Zum einen die unter Leitung von schweizerischen Kollegen und Kolleginnen geplante Vermessung der Bildungsgeschichte als Forschungsfeld und zum anderen das Vorhaben, eine Geschichte der historischen Bildungsforschung aus institutionengeschichtlicher Perspektive – nämlich aus der Sicht der nationalen bildungshistorischen Gesellschaften – zu schreiben. Dies ist von den Vertretern dieser Gesellschaften sehr positiv in London aufgenommen worden. Zum Schluss sei erwähnt, dass die Akten von ISCHE und Paedagogica Historica in der Bibliothek für Bildungshistorische Forschung in Berlin ihre Heimat gefunden haben. Sie werden dort in den kommenden Monaten klassifiziert und inventarisiert, um sie in der Zukunft der Forschung zugänglich machen zu können. Geplant ist zudem, die BBF zum internationalen „physischen Zentrum“ für bildungshistorische Zeitschriften aus aller Welt zu machen. Eine entsprechende Initiative seitens ISCHE ist in London verabschiedet worden.

Die nächste ISCHE-Jahreskonferenz wird vom 24. bis 27. Juni 2015 in Istanbul stattfinden. Alle Bildungshistoriker sind dazu herzlich eingeladen. Entsprechende Informationen werden in Kürze über die ISCHE-Website ww.ische.org zur Verfügung gestellt werden.

Eckhardt Fuchs (Braunschweig)

Sektion 5 – Schulpädagogik

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Tagungen

„Inklusion“ ist seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in aller Munde und wird in der Öffentlichkeit immer wieder kontrovers diskutiert. Denn die gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler stellt Gesellschaft und Forschung vor neue Herausforderungen, gilt es doch ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu etablieren. Viele Fragen sind dabei noch offen. Z.B. Wie soll das in der Praxis funktionieren? Was können wir von anderen Ländern lernen? Was wissen wir bereits über gelingende inklusive Bildungsprozesse?

Die Tagung „Gemeinsam lehren und lernen – Wege in die inklusive Bildung“ versuchte auf diese Fragen wissenschaftlich fundierte Antworten zu finden. Knapp 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorwiegend aus der Wissenschaft, aber auch interessierte Personen aus der Schulverwaltung und der grund- sowie förderschulischen Praxis nahmen vom 30. September bis 02. Oktober 2013 an der Tagung teil. In über 80 Einzelvorträgen sowie in 14 halbtägigen Symposien präsentierten und diskutierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedliche Aspekte von Inklusion und aktuelle Ergebnisse der Grundschulforschung und Sonderpädagogik hierzu. Dabei wurde ein gemeinsames Verständnis von Inklusion geschärft, aber auch disziplinspezifische Differenzlinien in der Definition inklusiver Bildung deutlich.

Ergänzt wurde dieses Programm durch vier Hauptvorträge international renommierter Key-Note-Speaker: So fragt z. B. Martin Heinrich (Universität Hannover) zu Beginn der Tagung danach, ob sich Inklusion von bildungspolitischer Seite überhaupt steuern lässt. In seinem Vortrag wurde dabei deutlich, dass Governanceanalysen im inklusiven Unterricht vor allem im Hinblick auf die dort vorfindliche Akteurskonstellation (z.B. Regellehrkräfte, Sonderschullehrkräfte und Schulbegleiter und Schulbegleiterinnen) wichtig sind, tragen sie doch dazu bei, divergente Handlungskoordinationen der Akteure aufzuzeigen.

Angelika Speck-Hamdan (LMU München) betonte im zweiten Hauptvortrag, dass ein inklusiver Unterricht neue Kulturen des Lernens brauche. Dabei verwies sie einerseits auf den in der Grundschulpädagogik bereits seit langem erhobenen normativen Anspruch eines produktiven Umgangs mit Heterogenität und andererseits darauf, dass es im Kontext von Inklusion nun praktisch darum gehe, adaptive Lerngelegenheiten für jeden Einzelnen zu schaffen.

Petra Engelbrecht (Canterbury Christ Church University) richtet am zweiten Tag den Blick auf die Herausforderungen, vor die Lehrende in einem inklusiven Bildungswesen gestellt werden und fragte nach den Chancen inklusiver Schulentwicklung.

Zum Abschluss der Tagung erläutert Edith Brugger-Paggi (Freie Universität Bozen) am Beispiel Südtirols den nicht immer leichten Weg hin zu einem inklusiven Bildungswesen. Wie Petra Engelbrecht verwies auch sie darauf, dass ein gelingender Weg in die inklusive Bildung nicht zuletzt auch von den Haltungen der Lehrkräfte zu Inklusion beeinflusst werde und somit eine wichtige Herausforderung der Lehrerbildung in diesem Bereich zu sehen sei.

Neben der Diskussion um Inklusion und der Vorstellung aktueller Forschungsergebnisse hierzu, liegt ein weiterer Schwerpunkt der Tagungen sowohl der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe als auch der Sektion Sonderpädagogik in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Neben der zum zweiten Mal mit Erfolg durchgeführten Nachwuchstagung im Vorfeld der Haupttagung, auf der insbesondere methodische und methodologische Fragen in Workshops von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erarbeitet werden konnten, wurden im Rahmen der Braunschweiger Tagung junge Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen für besondere Leistungen ausgezeichnet. Der mit 300 € dotierten Posterpreis wurde vom Waxmann-Verlag gestiftet. Überreicht wurden die Posterpreise im Rahmen der Feierstunde zur Verleihung des Wissenschaftspreises der Sektion Sonderpädagogik. Dieses Jahr ging dieser mit 500€ dotierte Preis an Dr. Fabian van Essen für seine Dissertation mit dem Titel „Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus – Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler“ ausgezeichnet. In seiner Laudatio hob Prof. Dr. em. Reimer Kornmann hervor, dass es Fabian van Essen mit seiner Dissertation gelungen sei, theoretisch und methodisch überzeugend aufzuzeigen, dass der Besuch einer Förderschule die Biographie der Interviewten nachhaltig geprägt hat und keiner der Interviewten diesen Lebensabschnitt positiv beurteilt. Vielmehr waren alle bemüht, sich „aktiv von dem Makel der institutionell vermittelten Minderwertigkeit“ zu befreien.

Die Veranstalter der Tagung, das Institut für Erziehungswissenschaft der TU Braunschweig und das Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover waren sehr zufrieden über die große Resonanz des Tagungsthemas und überzeugt, dass die Tagung dazu beigetragen hat, die Diskussion um Chancen und Grenzen inklusiver Bildung fundiert und jenseits von parteipolitischen Interessen und disziplinspezifischen Denkgewohnheiten zu prägen. Um die auf der Tagung präsentierten Ergebnisse auch über den Kreis der Tagungsteilnehmenden publik zu machen sind für Oktober 2014 zwei Tagungsbände in Arbeit, die von den Veranstaltern gemeinsam herausgegeben werden.

Berichte aus den Sektionen

Die 23. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe findet vom 29. September bis 01. Oktober 2014 an der Universität Leipzig zum Thema „Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule“ statt. Nähere Informationen finden Sie unter: conference.uni-leipzig.de/dgfe-tagung2014/.

Veröffentlichungen der Kommission

Die Ergebnisse der 21. Jahrestagung der Kommission zum Thema „Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft“ liegen veröffentlicht in folgendem Band vor:

Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Maike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Günter/ Renner, Gwendo (Hrsg.) (2014): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft (= Jahrbuch Grundschulforschung, Band 17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Einsehbar unter: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-04479-4>.

Katja Koch (Braunschweig)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Tagungen

Empirie AG

Die Empirie AG der Kommission Sozialpädagogik fand unter reger Beteiligung vom 04. bis 05. Juli 2014 in Bielefeld-Sennestadt statt. Seit vielen Jahren versteht sich die Empirie AG als ein offenes Forum der Präsentation und der gemeinsamen Diskussion empirischer Forschung in der Sozialpädagogik. Sie findet einmal jährlich jeweils im Sommer statt. Im Rahmen kurzer Beiträge mit anschließender Diskussion stehen insbesondere methodologische und forschungsmethodische Fragen im Mittelpunkt, die in Anbindung an konkrete Forschungsprojekte vorgestellt und diskutiert werden. Weitere Themenschwerpunkte der Empirie-AG sind Fragen zu Forschungskontexten, zur Forschungspolitik, zu innovativen Forschungskonzepten sowie Neudiskussionen ‚klassischer‘ Vorgehensweisen. Qualitative wie quantitative Forschungsfragen werden gleichermaßen berücksichtigt. Das Programm- und Organisationskomitee setzt sich zusammen aus Karin Bock (Dresden), Gertrud Oelerich (Wuppertal) und Werner Thole (Kassel).

Theorie AG

Vom 28. bis 29. November 2014 findet die diesjährige Theorie AG der Kommission Sozialpädagogik statt, die sich Fragen der Theoriebildung und Theorieentwicklung in Bezug auf die Soziale Arbeit resp. Sozialpädagogik widmet. Während der erste Tag als offenes Forum angelegt ist, steht der zweite Tag der Theorie-AG in diesem Jahr unter dem Titel „Inklusion. Möglichkeiten der Theoretisierung eines aktuell einflussreichen Programms“. Einreichungen für Vorträge an beiden Tagen können noch bis zum 30. Oktober 2014 an Holger Ziegler (holger.ziegler@uni-bielefeld.de) gerichtet werden. Eine Planungsgruppe, bestehend aus Catrin Heite (Zürich); Reinhard Hörster (Halle a.d.S.); Bettina Hünersdorf (Berlin); Fabian Kessl (Duisburg-Essen); Veronika Magyar-Haas (Zürich); Miriam Mauritz (Frankfurt a.M.); Philipp Sandermann (Trier), Rainer Treptow (Tübingen) und Holger Ziegler (Bielefeld), entwickelt derzeit Überlegungen für eine Neukonzeption und Neugestaltung der Theorie-AG (ab 2015).

Ankündigung zur nächsten Jahrestagung

Die nächste Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik wird vom 11. bis 13. Juni 2015 an der Universität Siegen stattfinden. Der thematische Fokus der Tagung richtet sich auf die Bedeutung von Emotionen und Gefühlen in der Sozialen Arbeit. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen nach Emotionalität im professionellen Handeln – zum Beispiel in Sorgebeziehungen und Arbeitsbündnissen, sowohl in ihrer körperlich-leiblichen als auch ihrer machtförmigen Dimension, aber auch Fragen der (Ent-)Emotionalisierung neuer managerialistisch geprägter Formen der Steuerung von Organisationen wie auch sozialpolitischer Strategien.

Ein Call for Papers mit weiteren inhaltlichen Ausführungen zur Jahrestagung und Informationen zur Einreichung von Beiträgen wird zeitnah veröffentlicht.

Vorstandsarbeit

Bei der gut besuchten Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik am 10. März 2014 in Berlin wurde ein neuer Vorstand gewählt. Petra Bauer (Tübingen), Bernd Dollinger (Siegen) und Sascha Neumann (Fribourg) wurden in ihrem Amt bestätigt. Neu in den Vorstand gewählt wurden Margret Dörr (Mainz) und Martina Richter (Münster). Sprecherin der Kommission ist nunmehr Petra Bauer (Tübingen), Stellvertreter ist Bernd Dollinger (Siegen). Der neu gewählte Vorstand dankte ausdrücklich Cornelia Füssenhäuser (Wiesbaden) und Fabian Kessl (Duisburg-Essen) nach ihrem Ausscheiden aus dem Vorstand für ihre Tätigkeit.

Der neue Kommissionsvorstand macht sich u.a. die Frage der staatlichen Anerkennung an den universitären Standorten mit sozialpädagogischen Studiengängen bzw. sozialpädagogischen Schwerpunkten zur Aufgabe. Dazu erfolgt in Kürze eine Befragung, die den Umgang an den Universitäten näher aufklären soll.

Veröffentlichung der Kommission

Die Publikation der letzten Kommissionstagung Sozialpädagogik befindet sich aktuell im Erscheinen. Sie wird im Frühjahr 2015 unter dem Titel „Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit“ bei Beltz Juventa veröffentlicht.

Martina Richter (Münster)

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Mitgliederversammlung der Kommission Pädagogik der Frühen Kindheit am DGfE-Kongress in Berlin wurde der Vorstand neu gewählt. Wiedergewählt wurden Prof. Dr. Ursula Stenger (Universität zu Köln), die zugleich Sprecherin und Schatzmeisterin des Vorstands ist, und Prof. Dr. Doris Edelmann (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen). Neu gewählt wurden Prof. Dr. Marc Schulz (Universität Siegen) sowie David Nolte (Universität Osnabrück), der die Gruppe des wissenschaftlichen Nachwuchs innerhalb des Vorstands vertritt. Nicht mehr zur Wahl stand Prof. Dr. Anke König (Universität Vechta). Ihr ist für die jahrelange konstruktive Zusammenarbeit und ganz besonders für die Unterstützung beim Aufbau der Nachwuchsgruppe und der Internetpräsenz der Kommission sehr zu danken.

In ihrer ersten Sitzung hat der Vorstand folgende Arbeitsschwerpunkte festgelegt: Die stetig wachsende Mitgliederzahl (derzeit 128 Vollmitglieder) stellt eine Hauptaufgabe dar. Auch die Expansion der Zahl der assoziierten Mitglieder und deren Engagement im Rahmen des Nachwuchsnetzwerkes soll weiter unterstützt werden. Sie ist sowohl dem regen disziplinären Engagement nach innen wie nach außen zu verdanken. Eine weitere größere Aufgabe besteht in der Kommunikation nach innen und außen. Dazu gehört z.B. die Vorbereitung der kommenden Jahrestagung „Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität: Diversität in der frühen Kindheit“ vom 05. bis 07. März 2015 an der Universität zu Köln sowie die Publikation der Kommissionstagung 2013. Ebenfalls geplant ist ein neuer Homepageauftritt, der mit einer Neukonturierung des Kommissionsprofils einhergehen wird.

Marc Schulz (Siegen)

Aktivitäten der Kommission

Theorie-AG

Die Pädagogik der frühen Kindheit ist zwar in den letzten Jahren in den Mittelpunkt des politischen und gesellschaftlichen Interesses gerückt und wird auch wissenschaftlich umfassend analysiert. Was aber ihren Gegenstand eigentlich ausmacht und wie er sich jeweils konstituiert, wird trotz vielfacher Widersprüchlichkeit in der Regel implizit vorausgesetzt und wenig kritisch theoretisch befragt.

Die Frage nach einer gegenstandstheoretischen Vergewisserung bestimmt deshalb die Arbeit einer Theoriwerkstatt der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit, die sich seit ihrer Gründung 2010 in Ohrbeck bei Osnabrück sechs Mal unter der Leitung von Ursula Stenger und Claus Stieve getroffen

hat. In der Werkstatt geht es einerseits um eine kritische Sichtung wirkmächtiger Bezugstheorien und aktuell leitender Begriffe. Andererseits analysiert sie, was sich durch verschiedene Zugänge jeweils als Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit zeigt, und wie die Pädagogik der frühen Kindheit zu ihrem jeweiligen Gegenstand kommt.

So war beim Treffen 2013 in Köln Thema der Werkstatt, wie die Thematisierung des institutionellen Charakters der Pädagogik der frühen Kindheit, ihrer kulturellen Praxen und der darin konstituierten Kindheit gegenstandstheoretische Zugänge ermöglicht. Das Werkstatttreffen 2014 in Fulda fragte darauf aufbauend danach, welche Möglichkeiten sich aus verschiedenen Thematisierungsformen von Kind und Kindheit für eine Gegenstandstheorie gewinnen lassen – sowohl im Sinne der Konstrukte von Kindheit als auch der Handlungsmöglichkeiten und Grenzen, die generationale Ordnungen zugestehen oder eröffnen. So wurden „Kind“ und „Kindheit“ im Spiegel der Kulturen aus entwicklungspsychologischen Positionen von Joscha Kärtner analysiert. Wilfried Dattler hielt einen Vortrag „wider die Angst der Vereinnahmung des Kindes durch die Wissenschaft“ und Heike Deckert-Peacemann führte in aktuelle Kindheitsforschungen im Spiegel internationaler Diskurse ein. Gerd E. Schäfer fragte nach dem „Kind werden“ und stellte Überlegungen zur Bildung eines „relationalen subjektiven Geistes“ an. Ursula Stenger schließlich analysierte Fotos von Kindern, Kind-Sein und Kindheit als Werkzeuge theoretischer Reflexion.

In 2014/15 sind weitere Werkstatttreffen geplant, u.a. zu begrifflichen und phänomenologischen Zugängen. In Vorbereitung ist zudem ein Herausgeberband. Wer interessiert ist, an den Treffen der Theorie AG teilzunehmen, wende sich bitte an: ursula.stenger@uni-koeln.de.

Claus Stieve (Köln)

Empirie-AG

Am 04. und 05. Juli 2014 fand in Fulda die erste Tagung der im Herbst 2013 gegründeten Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit statt. Es nahmen 65 Forscherinnen und Forscher teil. Ziel der Tagung war es, aktuelle methodologische und methodische Diskurse der empirischen kindheitspädagogischen Forschung zu diskutieren und paradigmverbindende Perspektiven für die Pädagogik der frühen Kindheit als forschender Disziplin zu entwickeln. Verantwortlich für Organisation und Durchführung Berichterstattung der Tagung waren Iris Nentwig-Gesemann, Peter Cloos, Marjan Alemzadeh und Petra Jung.

Margret Stamm (Fribourg, Schweiz), und Klaus Fröhlich-Gildhoff (Freiburg) widmeten sich im Rahmen einführender Statements den Fragen nach möglichen Profilbildungen der Forschung innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit, nach zentralen Problemstellungen und Forschungsdesideraten,

auch angesichts der an die Disziplin herangetragenen gesamtgesellschaftlichen Erwartungen, nach den methodologisch-methodischen Zugängen samt deren innovativen Entwicklungen sowie generell nach dem spezifischen Beitrag empirischer Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit zur Professionsentwicklung.

Im Format einer Forschungswerkstatt wurde der Zusammenhang von methodisch-methodologischen Forschungszugängen und Erkenntnisgewinnung am Beispiel identischer Videosequenzen einer Fachkraft-Kind-Interaktion beim Essen/Füttern zum Gegenstand dreier differenter empirischer Strategien: einer dokumentarischen Interpretation (Iris Nentwig-Gesemann, Berlin), einer diskursanalytisch orientierten Dekonstruktion (Sandra Koch, Halle) und einem Messverfahren pädagogischer Interaktionsqualität (Jens Kratzmann, Eichstätt). Auch die vier Einzelvorträge von Andreas Wildgruber (München), Marjan Alemzadeh (Gießen), Roswita Sommer-Himmel und Karl Titze (Nürnberg) sowie von Sarah King und Gisela Kammermeyer (Landau) waren dem Thema Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern in Tageseinrichtungen für Kinder gewidmet.

Alle Beiträge wurden von den Teilnehmenden der AG-Tagung im Spannungsfeld unterschiedlicher Forschungszugänge und methodologischer Perspektiven diskutiert. Im Hinblick auf die Zukunft der Empirie AG wurde für methodische Vielfalt, den Einsatz unterschiedlicher Tagungsformate (Vorträge, Forschungswerkstätten, Keynotes) und die Realisierung von Peer-Review-Verfahren plädiert. Weitere Informationen stehen auf der Homepage der Kommission zur Verfügung.

Petra Jung (Landau)

Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler

Am 19. und 20. September findet an der Universität Gießen die 11. Tagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler in der PdfK statt. Diese bietet den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern eine Plattform zur Präsentation ihrer Forschungsvorhaben und Ergebnisse sowie deren Diskussion. Zusätzlich werden mit eingeladenen Gastrednerinnen und Gastrednern Beiträge zu übergreifenden Themen in der Pädagogik der frühen Kindheit geboten.

Durch die verschiedenen Präsentationen aktueller Projekte und aktuellen Diskussionen in der Disziplin schaffen die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler einen Raum für einen eigenen wissenschaftlichen Austausch, der es erleichtert, Kontakte zu knüpfen und damit bestehende Netzwerke zu erweitern. Neben dem fachlichen Austausch besteht somit auch die Möglichkeit über formelle und informelle Probleme zu diskutieren und nach Lösungen zu suchen.

Berichte aus den Sektionen

Die Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler steht in einem engen Kontakt mit dem Vorstand der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit, in dem sie aus ihren eigenen Reihen zwei Sprecherinnen bzw. Sprecher wählt. Auch als noch nicht promovierte und damit assoziierte DGfE-Mitglieder haben die Sprecherinnen und Sprecher die Möglichkeit sich in den Vorstand der Kommission wählen zu lassen. Die derzeitigen Sprecher sind David Nolte (Osnabrück) und Michael Lichtblau (Hannover), zudem vertritt David Nolte die Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler im Kommissionsvorstand. Kontakt: david.nolte@nifbe.de.

David Nolte (Osnabrück)

Veröffentlichung der Kommission

Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/König, Anke (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim, München: Beltz Juventa (erscheint Ende 2014).

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Tagungen

Die zurückliegende Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 2013 mit über 150 Teilnehmenden zu „Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung“ an der Universität Magdeburg bot Raum für eine Vielfalt an Explikationen über ein scheinbar selbstverständliches Themen- und Diskursfeld. Gerahmt wurde das Programm mit insgesamt fünf Arbeitsgruppen und über 30 Beiträgen aus Forschung und Theorie (Zeitdiagnosen und Gesellschaft; Potenzial von Programmanalysen; Inhalte und Institutionen; Programme und Professionalisierung; Transformation und Themen) durch informelle Themen-Arbeitsgruppen vorab, eine Posterausstellung, einem offenen Gesprächskreis (Public or Perish?) und der Mitgliederversammlung sowie zwei zusätzlichen Hauptvorträgen. Hier bildete den Ausgangspunkt der Eröffnungsvortrag des Frankfurter Emeritus Micha Brumlik über das pädagogische Prinzip des Freien Jüdischen Lehrhauses nach Franz Rosenzweig. Den Abschluss stellt der disziplininterne Vortrag zum Ende der Tagung von Ekehard Nuissl zu „Erfahrungen über Programm und Programmatik Ein (Ein-) Blick in die Erwachsenenbildung“ dar. Die Dokumentation zur Jahrestagung 2013 (Schmidt-Lauff, Sabine/Pätzold, Henning/von Felden, Heide (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung) erscheint demnächst im Schneider Verlag (Hohengehren).

Die Jahrestagung 2014 zu „Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge“ findet vom 29. September bis 01. Oktober 2014 an der Universität Frankfurt statt. Die Jahrestagung 2015 wird an der Universität Hannover stattfinden.

Vorstandsarbeit

Aufgrund der Mitgliederbefragung der DGfE und der in diesem Zusammenhang gegebenen Möglichkeit, eine veränderte/neue Zuordnung zu zwei Sektionen/Kommissionen vorzunehmen, haben sich Änderungen in den Mitgliedszahlen ergeben (Stand: Februar 2014). Die Zahl der Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung ist – im Vergleich zu den Vorjahren – stark angestiegen. Es sind insgesamt 28 neue Mitglieder hinzugekommen, davon 12 ordentliche und 16 assoziierte Mitglieder (zugleich sind acht ordentliche und fünf assoziierte Mitglieder weggefallen). Insgesamt zählt die Sektion damit derzeit 423 Vollmitglieder (275 ordentliche Mitglieder, 140 assoziierte Mitglieder, acht sonstige Mitglieder).

Derzeit wird ein mögliches neues Format der jährlichen Publikation diskutiert (bislang als (peer-reviewte, begutachtete) Dokumentation der jeweiligen Jahrestagungen der Sektion).

Aktivitäten der Sektion

Am Rande des DGfE-Kongresses 2014 hat ein erstes Treffen von Altersforschenden in der DGfE mit Mitgliedern des Arbeitskreises Geragogik der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie sowie weiteren Interessierten stattgefunden (initiiert: Carola Iller, Sektion Erwachsenenbildung). Ziel ist die Gründung einer Arbeitsgruppe „Altern und Bildung“ unter dem Dach der Sektion Erwachsenenbildung.

Auf Initiative von Karin Reiber beginnt ein bislang informeller Kreis aus Mitgliedern einen intersektionalen Dialog über Fragen der Hochschuldidaktik. Andere Sektionen und Kommissionen sollen eingebunden werden.

Veröffentlichungen

Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2013): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung 2012 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2014): Vergangenheit als Gegenwart der Erwachsenenbildung – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen u.a.: Barbara Budrich (mit Erinnerungen von Gründungs- wie Vorstandsmitgliedern der ersten Jahre).

Sabine Schmidt-Lauff (Chemnitz)

Kommission Organisationspädagogik

Die Kommission Organisationspädagogik hat sich seit ihrer Gründung im Jahr 2007 mittels jährlicher Tagungen und daraus hervorgehenden Publikationen zu einer festen Größe des erziehungswissenschaftlichen Diskurses entwickelt. Dass sich an den Tagungen und Publikationen von Beginn an Forschende aus verschiedenen Teildiskursen wie etwa Pädagogik der frühen Kindheit, Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik und Erwachsenenbildung beteiligen, zeigt die Subdisziplinen-übergreifende Relevanz organisationspädagogischer Fragen an. Nachdem in den Vorjahren empirische Beiträge zu den jeweiligen Tagungsthemen (2008 „Organisation und Erfahrung“, 2009 „Organisation und Beratung“, 2010 „Organisation und Führung“, 2011 „Organisation und kulturelle Differenz“, 2012 „Organisation und Partizipation“, 2013 „Organisation und das Neue“) im Vordergrund standen, fragte die diesjährige Jahrestagung (2014 Organisation und Theorie) nach theoretischen Optionen. Neben Plenarvorträgen von Tara Fenwick (University of Stirling, UK) und Georg Schreyögg (FU Berlin) wurden in vier deutschsprachigen und einem international besetzten englischsprachigen Foren (1: Von der Pädagogik zur Organisationspädagogik; 2: Von der Organisati-

onstheorie zur Organisationspädagogik; 3: Zwischen Organisationstheorie und Pädagogik; 4: Organisationspädagogische Methodologie; 5: International research on organizational education) ca. 35 Vorträge gehalten und diskutiert. Der Vorstand dankt dem Kollegen Henning Pätzold, der die Ausrichtung vor Ort übernommen hat.

Besonders zu erwähnen ist, dass auf der im Rahmen der Jahrestagung 2014 in Koblenz durchgeführten Mitgliederversammlung das in über einjähriger intensiver Diskussion vom Vorstand zusammen mit einer Reihe engagierter Mitglieder in mehreren Workshops erarbeitete „Forschungsmemorandum Organisationspädagogik“ verabschiedet wurde. Der Vorstand wurde beauftragt, das Forschungsmemorandum in der „Erziehungswissenschaft“ als dem offiziellen Mitteilungsblatt der DGfE sowie ggf. in weiteren Fachzeitschriften zu publizieren. Die Veröffentlichung des Forschungsmemorandums erfolgt in dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft auf den nächsten Seiten. Die Jahrestagung 2015 der Kommission Organisationspädagogik findet vom 26. bis 27. Februar 2015 an der Universität zu Köln (lokaler Ausrichter: Michael Schemmann) zum Thema „Organisation und Methode“ statt.

*Michael Göhlich (Erlangen), Susanne M. Weber (München)
und Andreas Schröer (Darmstadt)*

Forschungsmemorandum der Organisationspädagogik *Michael Göhlich, Susanne M. Weber, Andreas Schröer u.a.¹*

Präambel

Das Forschungsmemorandum der Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist Ausdruck eines langen und seit 2006 intensivierten wissenschaftlichen Verständigungsprozesses im erziehungswissenschaftlichen Kontext.

Ziel des Memorandums ist es, im Prozess der wissenschaftlichen Selbstverständigung im Fachdiskurs Kontinuität, Qualität und Entwicklung der organisationspädagogischen Forschung sicherzustellen, zu fördern und weiterzuentwickeln. Indem relevante Forschungsgegenstände sowie Forschungsdesiderate identifiziert und in der Scientific Community bearbeitet werden, soll das Forschungsfeld der Organisationspädagogik inhaltlich weiter systematisiert und das Forschungsgebiet institutionell weiter etabliert werden.

Insofern zielt das Forschungsmemorandum zuvorderst auf die inhaltliche und programmatische Selbstverständigung der an Organisationspädagogik interessierten Scientific Community. Im Sinne einer institutionellen Etablierung der Organisationspädagogik wird darüber hinaus angestrebt, dass diese damit auch wissenschaftspolitisch bzw. wissenschaftsadministrativ zukünftig als eigenes Fachgebiet in Forschung und Lehre ausgewiesen wird. Dies soll einerseits durch die weitere Einrichtung und den Ausbau von Studiengängen und Professuren mit organisationspädagogischer Denomination an Universitäten und Fachhochschulen erfolgen. Andererseits zielt das Memorandum aber auch auf die Fundierung eines weiteren Ausbaus und Förderung organisationspädagogischer Forschung im Rahmen koordinierter Forschungsförderung auf nationaler und internationaler Ebene. Darüber hinaus ist die profes-

1 Erstellt vom Vorstand der Kommission Organisationspädagogik Michael Göhlich (Erlangen), Susanne M. Weber (Marburg), Andreas Schröer (Darmstadt) sowie den am Diskussionsprozess aktiv beteiligten Kommissionsmitgliedern Karin Dollhausen (Bonn), Julia Elven (Augsburg), Nicolas Engel (Erlangen), Claudia Fahrenwald (Linz), Marlies W. Fröse (Luzern), Harald Geißler (Hamburg), Sascha Koch (Bochum), Anja Mensching (Hamburg), Henning Pätzold (Koblenz), Ines Sausele-Bayer (Erlangen), Ortfried Schäffter (Berlin), Michael Schemmann (Köln), Dorothea Schemme (Bonn), Jörg Schwarz (Marburg), Wolfgang Seitter (Marburg), Inga Truschkat (Hildesheim) und Stephan Wolff (Hildesheim). Am 20. Februar 2014 von der Mitgliederversammlung der Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft abschließend diskutiert und einvernehmlich beschlossen.

sionelle Praxis eingeladen, das Forschungsmemorandum als Orientierungspunkt eigener Entwicklungs- und Veränderungsstrategien zu nutzen.

Die historischen Wurzeln ebenso wie die Vertiefung, Ausweitung und Institutionalisierung des organisationspädagogischen Diskurses in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) seit dem Jahre 2006, der Gründung der organisationspädagogischen Initiative und heutigen Kommission, haben bereits erheblich dazu beigetragen, organisationspädagogische Forschung zu bündeln. Hierzu trägt auch der intensiv betriebene Prozess der Internationalisierung bei. Das Forschungsmemorandum stellt einen weiteren Schritt auf dem Weg zur Systematisierung und Institutionalisierung organisationsbezogener und organisationspädagogischer Fragen in der Erziehungswissenschaft dar.

Das Memorandum ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird ein von den Autorinnen und Autoren sowie der Mitgliederversammlung der Kommission Organisationspädagogik gemeinsam getragenes Basisverständnis von Organisationspädagogik entwickelt. Im zweiten Schritt werden zentrale Gegenstände organisationspädagogischer Forschung umrissen und im dritten Schritt schließlich organisationspädagogische Forschungszugänge dargestellt.

1 Organisationspädagogik

1.1 Organisationspädagogik ist eine Subdisziplin der Pädagogik. Ihr Ausgangspunkt ist somit der pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Diskurs bzw. der Diskurs über das Pädagogische.

- Sie teilt mit anderen pädagogischen Subdisziplinen (wie z.B. Schulpädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung) das wissenschaftliche Interesse an menschlicher Entwicklung, an Bildung, Erziehung und nicht zuletzt an Lernprozessen und deren professioneller Unterstützung. Im Unterschied zu anderen pädagogischen Subdisziplinen fokussiert sie vorrangig die Organisation, die – je nach theoretischer Provenienz – z.B. als Mesoebene der Gesellschaft, als organisierter Kontext von Lernprozessen, als zielbezogenes kollektives Arrangement des Organisierens und Lernens gefasst werden kann.
- Zu ihrem pädagogischen Ausgangspunkt gehört, dass sie theoretisch und empirisch – im Unterschied zu anderen, ebenfalls Organisationen erforschenden (Sub-)Disziplinen wie der Organisationspsychologie, der Organisationssoziologie, der Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften – an dem Lernen in und von Organisationen nicht ausschließlich in analytischer oder funktionaler Hinsicht interessiert ist. Organisationspädagogik reflektiert darüber hinaus in normativer Hinsicht die Ziele des Lernens und ist an der effektiven und humanen Gestaltung von Organisationen interessiert.

- Damit verbunden ist ein Reflexionsverhältnis, das für konflikthafte, widersprüchliche und dysfunktionale Phänomene, aber auch für die jeweilige Perspektivität der Forschungszugänge sensibilisiert. Insgesamt ist das organisationspädagogische Projekt einem empirisch-analytischen ebenso wie einem pädagogisch-gestaltungsorientierten Wissenschaftsverständnis verpflichtet.
- Dem pädagogischen Erkenntnisinteresse entsprechend fragt die Organisationspädagogik nicht nur nach der strukturellen, sondern auch nach der prozessualen und kulturellen Verfasstheit von Organisationen. Dementsprechend gehören Kultur- und Praxistheorien zu den organisationspädagogisch relevanten Referenztheorien.

1.2 Organisationspädagogik bezieht sich sowohl auf pädagogische als auch auf nicht-pädagogische Organisationen.

- Als Organisation werden im organisationspädagogischen Diskurs sowohl der Prozess des Organisierens als auch die daraus hervorgehende Entität bezeichnet. Organisationen im letzteren Sinne lassen sich als Sozialgebilde (Gemeinschaften, Praxisstrukturgebilde) verstehen, die dadurch charakterisiert sind, dass sie bestimmte Ziele verfolgen, beständige Grenzen sowie eine eigene Kultur aufweisen und auf arbeitsteilige und planvolle Kooperation ihrer Mitglieder angelegt sind. Auch erst in Entstehung befindliche, vergehende, virtuelle oder projektförmige Organisationen sowie mehr oder weniger lose gekoppelte Netzwerke sind relevante organisationspädagogisch zu untersuchende Entitäten.
- Zum einen befasst sich die Organisationspädagogik theoretisch, methodologisch und empirisch mit im engeren Sinne pädagogischen Organisationen – wie z.B. Kindertagesstätten, Schulen, Jugendzentren, Heime, Universitäten, Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dabei baut sie auf Vorarbeiten der Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und weiterer Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft auf.
- Zum anderen befasst sich die Organisationspädagogik theoretisch, methodologisch und empirisch auch mit Organisationen, deren Zwecksetzungen nicht primär pädagogischer Natur sind, indem sie dortige Lernprozesse und -strukturen untersucht. Diese Fokussierung organisationspädagogischer Analysen auf alle Organisationsformen verweist auf ein entgrenztes Verständnis des Pädagogischen.

1.3 Zentraler Gegenstand organisationspädagogischer Forschung ist das organisationale Lernen. Dies kann als Lernen in Organisationen, als Lernen von Organisationen und als Lernen zwischen Organisationen begriffen werden.

- Lernen in Organisationen kann individuell oder kollektiv erfolgen. Hier interessiert die jeweilige Organisation als Kontext, insbesondere als hinderliche oder förderliche Lernumgebung. Zugleich interessieren die lernenden Individuen und Kollektive als organisationale Akteure, die ihrerseits die Entwicklung der Organisation beeinflussen.
- Lernen von Organisationen meint die Weiterentwicklung der Organisation als Akteur, zum einen als implizites Lernen organisationskultureller Selbstverständlichkeit im Umgang mit sich und den Sachaufgaben, zum anderen als explizites Organisationslernen, z.B. als von organisationspädagogischen Professionellen unterstützte kollektive Erforschung und Reflexion dieser Selbstverständlichkeiten.
- Lernen zwischen Organisationen fokussiert den Umstand, dass sich Organisationen als soziale Gebilde hinsichtlich ihrer Inhalte und Prozesse, ihrer Strukturen und Kultur in der Auseinandersetzung mit anderen Organisationen und sonstiger Umwelt lernend weiterentwickeln.
- Über das genannte informelle Lernen organisationskultureller Selbstverständlichkeit hinaus kann Lernen auch als Emergenz von Neuem erfolgen, z.B. im Zuge einer Vergrößerung der Organisation oder der Diversifizierung der Organisationsmitglieder.
- Organisationspädagogik nimmt somit – im Unterschied zu anderen pädagogischen Teildisziplinen – Organisation nicht nur als Bedingung von Lernen, sondern auch und vor allem als selbst lernendes Sozialgebilde wahr.
- Diese Art organisationalen Lernens kann auch als Werden organisationaler Identität verstanden werden. Für die Erforschung organisationalen Lernens ist es produktiv, die Entstehungshintergründe – und damit die Geschichtlichkeit der Organisation – einzubeziehen. Neben der genealogischen Perspektive ist eine auf Zeitlichkeit hin orientierte Forschungs- und Analyseperspektive auf Persistenz ebenso wie auf die Veränderung und das Verschwinden ausgerichtet.

1.4 Organisationspädagogik setzt eine prozessreflexive Perspektive voraus. Prozessverstehen ist wesentlich für organisationspädagogische Forschung.

- Dementsprechend wird organisationales Lernen als Prozess kultureller Praxis analysiert. Es geht also nicht nur um einen Vorher-Nachher-Abgleich der Organisation oder gar nur der organisationalen Strukturen, sondern auch um den Modus Operandi organisationalen Lernens.

- Dies ist nicht zuletzt bedeutsam für forschungsmethodologische Reflexion und forschungsmethodische Entscheidungen. Organisationspädagogik arbeitet mit einem breiten Repertoire an Forschungsmethoden, wobei quantitative und qualitative Forschungszugänge sinnvoll aufeinander bezogen bzw. integriert werden.

1.5 In struktureflexiver Hinsicht fokussiert Organisationspädagogik theoretisch und empirisch auf die (Meso-)Ebene der Organisation, begreift diese jedoch als rückgebunden in einem Mehrebenen-Setting.

- Organisationales Lernen (Mesoebene) kann nicht ohne die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen (Makroebene) und ebenso wenig ohne individuelle Lernprozesse und dyadische Lehr-Lern-Interaktionen (Mikroebene) verstanden werden.
- Die Makroebene kontextuiert und beeinflusst das organisationale Lernen als Umwelt, die von der Organisation Grenzkonstruktion und Übersetzung erfordert. Darüber hinaus produziert die Makroebene neue institutionelle Elemente, die von der Organisation inkorporiert werden. Die organisationspädagogische Forschung nutzt die Vielfalt möglicher Referenztheorien und erschließt empirisch ihre jeweiligen Potenziale in Abhängigkeit der gestellten Forschungsfragen.
- Die Mikroebene kontextuiert und beeinflusst das organisationale Lernen. Die Heterogenität der Mikroebene erfordert von der Organisation Diversitätsmanagement; als individuelle Konstruktion von Wirklichkeit erfordert sie die Gestaltung ihrer selbst als Lernumgebung. Organisationspädagogisches Zentrum ist die Mesoebene der Organisation. Die Mikroebene des individuellen Lernens und der pädagogischen Interaktionen und die Makroebene wie z.B. der Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik werden theoretisch und empirisch mitgedacht und erschlossen. Sie lassen sich als Bedingungen der organisationspädagogisch primär interessierenden Mesoebene, bzw. als deren Herstellungszusammenhang oder Kontext fassen.
- Eine organisationspädagogische Mehrebenenbetrachtung kann z.B. – je nach theoretischer Rahmung und Rekonstruktion – auch die Exoebene der indirekten Beeinflussung individuellen und organisationalen Handelns oder auch die Chronoebene der zeitlichen Entwicklung und biographischen Abfolge mit einbeziehen.

1.6 Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis

- Organisationspädagogik bedarf sowohl der Theorie als auch der Methodologie und Empirie. Idealerweise verschränken sich Theorie, Methodologie und Empirie in ihrer Auseinandersetzung mit den Transformations-

prozessen der Praxis. Der organisationspädagogische Diskurs zielt auf die Entwicklung und Weiterentwicklung des Wissens und Verstehens organisationalen Lernens. Daraus können Wissensbestände für organisationspädagogische Praxis entstehen, die dieser bei gleichzeitiger Anerkennung ihrer Eigenlogik, kritische Reflexionsmöglichkeiten an die Hand geben.

- Die Entwicklung und Weiterentwicklung organisationspädagogischer Theorie und Empirie ist auf den Einsatz unterschiedlicher Forschungsmethodologien sowie forschungsmethodischer Zugänge und Verfahren angewiesen. Quantitative und qualitative Methoden haben ebenso ihren Platz wie die begriffliche Arbeit bzw. der theoretische Diskurs. Idealerweise werden die unterschiedlichen (referenztheoretischen) Perspektiven, Forschungsmethodologien und (methodischen) Verfahren am konkreten Forschungsgegenstand miteinander verbunden.

2 Gegenstände organisationspädagogischer Forschung

Das organisationale Lernen steht im Mittelpunkt organisationspädagogischer Forschung. Es ist abhängig von einer Reihe von Aspekten, die selbst zu Gegenständen organisationspädagogischer Forschung werden. Eine Auswahl dieser Gegenstände vorzustellen, gehört notwendig zu diesem Forschungs-memorandum.

2.1 *Organisationales Lernen*

- Bei der Erforschung des organisationalen Lernens ist zum einen zu bedenken, auf welche Weise – z.B. in einer ebenenbezogenen Betrachtung – das Lernen erforscht bzw. welchen Akteuren das Lernen seitens der Forschenden zugeschrieben wird. So kann organisationales Lernen sowohl als Lernen von Individuen und/oder Kollektiven in Organisationen als auch als Lernen von Organisationen und schließlich auch als Lernen zwischen Organisationen erforscht werden. Dabei kommt der Organisation im ersten Fall eher kontextuelle, im zweiten eher akteurshafte und im dritten Fall beiderlei Bedeutung zu.
- Bei der Erforschung organisationalen Lernens ist zum anderen zu bedenken, ob das organisationale Lernen vorrangig in struktureller oder vorrangig in prozessualer Hinsicht untersucht werden soll bzw. kann. Im ersten Fall geht es z.B. darum, Akteure, Aktanten, Medien und Programme organisationalen Lernens auszudifferenzieren und jeweils im Einzelnen sowie als strukturelles Ensemble zu studieren. Bei der Untersuchung in prozessualer Hinsicht geht es hingegen darum, Erinnern, Vergessen, Überraschen und andere Aspekte der Zeitlichkeit organisationalen Ler-

nens wie auch Performativität und Modi Operandi organisationalen Lernens zu erkunden.

2.2 Akteure organisationalen Lernens

Entsprechend der oben angesprochenen Ebenen, auf denen organisationales Lernen untersucht werden kann, lassen sich Akteure organisationalen Lernens unterscheiden.

- So können individuelle Akteure – die als individuell Lernende an organisationalem Lernen beteiligt sind (z.B. Führungskräfte oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter), kollektive Akteure, die als Team lernen und so zum organisationalen Lernen beitragen (z.B. Communities of Practice oder Interessengruppen) – und die Organisation, die sich als soziales Gebilde hinsichtlich seiner Inhalte und Prozesse, seiner Struktur und Kultur (z.B. lernendes Unternehmen) und als korporativer Akteur in der Auseinandersetzung mit anderen Organisationen und sonstiger Umwelt lernend weiterentwickelt, als je eigene Gegenstände sowie in ihrem interessengeleiteten Zusammenspiel organisationspädagogisch erforscht werden.
- Dabei sind die Akteure auf jeder Ebene wiederum für das jeweilige Forschungsprojekt sorgfältig zu differenzieren. So macht es im Hinblick auf Inhalte und Formen organisationalen Lernens einen Unterschied, ob es sich bei den untersuchten Akteuren um Führungskräfte oder um Praktikantinnen oder Praktikanten der jeweiligen Organisation, um Mitglieder oder um Assoziierte, um Hauptamtliche oder um Ehrenamtliche etc. handelt.
- Was kollektive Akteure betrifft, so hat organisationspädagogische Forschung beispielsweise zu beachten, ob es sich um von den Beteiligten selbst gebildete oder um hierarchisch aufgetragene Kollektive handelt. Bei der Untersuchung von Organisationen als Akteure gilt es beispielsweise zu berücksichtigen, welche Zwecksetzung, Historie oder Rechtsform der jeweiligen Organisation eigen ist, um welche Organisationstypen (z.B. hybride oder virtuelle Organisationen) es sich handelt.

2.3 Rahmenbedingungen organisationalen Lernens

Rahmenbedingungen organisationalen Lernens sind außerhalb und innerhalb der jeweiligen Organisation gegeben und lassen sich als eigene Gegenstände organisationspädagogischer Forschung rekonstruieren.

- Zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gehört beispielsweise die im Zuge der Globalisierung stark gewachsene Inter- und Transnationalität. Organisationen verschiedenster Art und verschiedenster Branchen agieren heute unter den Bedingungen von Inter- und Transnationalität und bearbeiten diese Kontextuierung mittels organisationalen Lernens (z.B. interkulturelle Öffnung, Diversity Management und Diversity Edu-

ation), dessen Spezifik analytisch perspektiviert werden kann. Ähnliches gilt für die Kontextuierung durch die Diskurse um Gender und Familie und deren Bearbeitung mittels organisationalen Lernens (Gender Mainstreaming, Work-Life-Balance, etc.) oder die Thematisierung sozialer Ungleichheiten und ihre Bearbeitung auf organisationaler Ebene (z.B. durch Mentoring). Zu den äußeren Rahmenbedingungen gehören auch Programmatiken und Semantiken des organisationalen Lernens. Zu untersuchen ist hier nicht nur der Diskurs um das organisationale Lernen als solcher, sondern auch als spezifischer semantischer und programmatischer Herstellungskontext der jeweiligen Organisation, etwa hinsichtlich der Fragen, welche Inhalte oder Formen des Lernens seitens der Umwelt und nicht zuletzt seitens der Stakeholder der betreffenden Organisation als legitim anerkannt werden. Organisationsethische Fragen schließen daran an und erhalten als Kontext oder auch als Programmatik organisationaler Lernprozesse organisationspädagogische Relevanz.

- Die inneren Rahmenbedingungen organisationalen Lernens lassen sich rekonstruieren z.B. als spezifische organisationale Grammatik, als organisationales Regime oder als organisationale Ordnung. Diese wird analysierbar in der Organisationsstruktur, ist aber auch in der Performativität der Organisationskultur, etwa in ritualisierten organisationalen Praktiken zu erschließen. Mit diesem organisationspädagogischen Forschungsgegenstand ist die Frage nach der Macht verbunden, die in Grammatik, Struktur und Praxis der betreffenden Organisation ideell, materiell und performativ mitgeführt wird. Die Erforschung ritualisierter organisationaler Praktiken, insbesondere organisationspezifischer Interaktions- und Kooperationsmuster als verkörperlichte Gewohnheiten, legt zudem die Untersuchung der Bedeutung der individuellen, kollektiven und organisationalen Körper nahe.
- Als weitere innere Rahmenbedingung organisationalen Lernens kommen zunehmend auch die Emotionen in den Blick. Sie werden diskutiert als Relevanzsetzungen, die sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene das organisationale Lernen kontextuieren. Der Zusammenhang von Ritualen, Symbolen, Narrationen, emotionalisierenden Strategien und Emotionen im Organisieren wird analysierbar in der Untersuchung herausgehobener Ereignisse (z.B. Feiern), mit symbolischer Bedeutung. Die hier entstehenden Relevanzsetzungen sind insbesondere auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für organisationale Lernprozesse (z.B. zum Abschluss von Projekten) zu untersuchen.

2.4 Unterstützung organisationalen Lernens

Zu den Gegenständen organisationspädagogischer Forschung gehören auch alle Strukturen, Prozesse und Methoden der Unterstützung organisationalen Lernens.

- Im engeren Sinne pädagogisch begründet und konzipiert sind organisationspädagogische Interventionsansätze, die in ihrem Verlauf, ihrer Wirksamkeit und somit auch in ihrer Organisationsadäquanz erforscht werden können. Neben den umfassenden Ansätzen der Organisations- und Personalentwicklung sind hier beispielsweise Organisationsberatung mit ihren konkreten Interventionsformen und methodischen Zugängen wie Großgruppenverfahren, Teamentwicklung, Supervision, Coaching, Formative Evaluation und Ästhetische Interventionen zu nennen.
- Darüber hinaus lassen sich institutionalisierte Managementsysteme als Strukturen zur Ermöglichung und Unterstützung organisationalen Lernens untersuchen (z.B. Wissens-, Innovations-, Qualitäts-, Stakeholder- und Change Management). Wie und von welchen Professionellen mit welchen disziplinären Hintergründen solche organisationalen Strukturen begründet und konzipiert werden, stellt eine empirische Frage dar. Ob sie als pädagogisches Proprium oder als betriebswirtschaftlich legitimates und verantwortetes Terrain gelten, ist hier zu untersuchen. Mit Blick auf ihre Lernunterstützungsfunktion sind sie generell pädagogisch relevant und organisationspädagogisch zu erschließen.

2.5 Organisationales Lernen in spezifischen Praxisfeldern

Eine weitere Differenzierung von Forschungsgegenständen ergibt sich aus den unterschiedlichen Praxisfeldern, in denen die jeweiligen Organisationen agieren bzw. denen sie jeweils angehören.

- So ist die Unterscheidung primär pädagogischer von nicht-primär pädagogischen Organisationen im Zuschnitt von Forschungsprojekten zu reflektieren. Als primär pädagogische Organisationen lassen sich beispielsweise Kindertagesstätten, Schulen, sozialpädagogische Einrichtungen, Einrichtungen der Sozialen Arbeit, soziale Dienstleistungsorganisationen, Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung bezeichnen. Ihnen gemein ist, dass sie vorrangig einem pädagogischen Zweck dienen, dass sie insbesondere erziehen, bilden, Wissen und Kompetenzen vermitteln, Lernen unterstützen sollen.
- Von ihnen können nicht-primär pädagogische Organisationen wie Behörden, Wirtschaftsunternehmen oder Kliniken unterschieden werden. Ihr primärer Zweck ist nicht, Lernen zu unterstützen, sondern zu verwalten oder Recht zu sprechen, monetären Gewinn zu erzeugen oder zu heilen. Diese Unterscheidung besagt nicht notwendig, dass das organisationale Lernen sich unterscheidet. Sie macht jedoch die Notwendigkeit deutlich, beim Zuschnitt organisationspädagogischer Forschungsprojekte mit zu bedenken, welchen Praxisfeldern und gesellschaftlichen Subsystemen die jeweiligen Organisationen angehören.

2.6 *Institutionalisierung, Professionalisierung und Internationalisierung des organisationspädagogischen Feldes*

Schließlich können auch die Institutionalisierung, Professionalisierung und Internationalisierung des organisationspädagogischen Feldes selbst zum Forschungsgegenstand werden.

- So ist in einer selbstreflexiven Weise z.B. zu untersuchen, wie sich das organisationspädagogische Feld institutionalisiert und professionalisiert, wie die organisationspädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung sich etabliert und im Zusammenspiel und der Abgrenzung in interdisziplinären Aushandlungen verankert, wie sie sich platziert, wie sie sich realisiert.
- So ist zu fragen, welche Einrichtungen für Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse genutzt werden und welche Rolle dabei etwa die pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Institute und Departments an Universitäten und anderen Hochschulen spielen.
- Geeignete Forschungsgegenstände sind weiterhin die Internationalisierungsprozesse auf europäischer (z.B. EERA) und globaler Ebene (z.B. WERA), wie auch die damit verbundenen Wissensbildungsprozesse und Institutionalisierungsmuster organisationspädagogischer Diskurse.

3 Forschungszugänge: Methodologie und Methoden

In forschungsmethodologischer und forschungsmethodischer Hinsicht nutzt die Organisationspädagogik klassische sozial-, geistes- und kulturwissenschaftliche Forschungsmethoden in ihrer gesamten Breite und Vielfalt ebenso wie innovative und kreative Forschungszugänge und -methoden. Dabei gilt die Regel, dass der Gegenstand und die Fragestellung den methodischen Zugang orientieren sollen. Reflexiv ist dabei einzuholen, dass die Methodenwahl den Gegenstand (re-)konstruiert. Primär ist dementsprechend die Entscheidung für einen organisationspädagogischen Forschungsgegenstand wie sie oben exemplarisch umrissen wurden. Die oben ausgeführten Differenzierungen (siehe Abschnitt 2) bieten hierfür Hinweise, ohne den Anspruch der Vollständigkeit zu erheben.

3.1 *Theoretische, empirische, historische, und vergleichende Forschungszugänge*

In der Regel wird die Wahl des methodischen Zugangs also in Abhängigkeit von der Angemessenheit an den Gegenstand bzw. an die Forschungsfrage getroffen. Klassische methodologische Unterscheidungen differenzieren zwischen theoretischen, empirischen, historischen und vergleichenden Forschungszugängen.

- Der theoretische Zugang ist grundsätzlich bei der Entwicklung organisationspädagogischer Theorie, nicht zuletzt bei der Rekonstruktion organisationalen Lernens vonnöten. In der Theorieentwicklung der Organisationspädagogik werden Prozess und Struktur, Kulturalität und Institutionalisierung sowie insbesondere das Lernpotential von Organisationen und die Möglichkeiten der Unterstützung organisationalen Lernens besonders hervorgehoben. Dadurch unterscheidet sich die Theorie der Organisationspädagogik von anderen disziplinären Zugängen zu Organisationen (wie zum Beispiel Organisationssoziologie, Organisationspsychologie, Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften).
- Der Großteil organisationspädagogischer Forschung nutzt empirische Zugänge. Empirische organisationspädagogische Forschung bedient sich sowohl qualitativer, als auch quantitativer und multimethodischer Ansätze. Ob die jeweilige Forschung quantitativ, qualitativ oder integrativ angelegt wird, ist vom konkreten Forschungsgegenstand abhängig. So legt z.B. die Frage nach den Mustern organisationaler Praxis aufgeführten Modi organisationalen Lernens eher einen qualitativen, die Frage nach der Wirksamkeit verschiedener Teamentwicklungsmaßnahmen hingegen möglicherweise eher einen quantitativen Forschungszugang nahe. Wird dem Gegenstand keiner der vorhandenen empirischen Zugänge gerecht, sind methodische und ggf. auch methodologische Innovationen erforderlich.
- Ist eine organisationspädagogische Studie an organisationalen oder organisationskontextuellen Entwicklungen in größeren Zeiträumen interessiert, wird sie auf historische Methoden zurückgreifen. Historische organisationspädagogische Forschung untersucht die Persistenz, die Veränderung und das Verschwinden von Organisationen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen. Dieser Forschungszweig wendet beispielsweise Methoden der historisch-pädagogischen Forschung auf die Klärung organisationspädagogischer Fragen an und betont die Relevanz organisationspädagogischer Fragestellungen im Kontext der historischen Pädagogik. Hierbei können sowohl ideengeschichtliche als auch sozialgeschichtliche oder mentalitätsgeschichtliche Zugänge zum Zuge kommen.
- Ergänzend ist der vergleichende Forschungszugang zu erwähnen, wenn gleich dessen Methoden im Wesentlichen aus den theoretischen, empirischen und historischen Zugängen entlehnt sind. Der vergleichende Forschungszugang ist nicht nur dort relevant, wo organisationspädagogische Forschung nach Prozessen, Strukturen und Praxismustern organisationalen Lernens in unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten fragt. Darüber hinaus liegt dieser Forschungszugang auch nahe, wenn Lernprozesse von Organisationen verschiedenen Typs (z.B. Behör-

de, Unternehmen und Non-Profit-Organisation) vergleichend erforscht werden.

3.2 *Partizipative, prozessuale, ästhetisierende und gestaltungsorientierte Forschungszugänge*

- Insgesamt ist festzustellen, dass organisationspädagogische Methodologien in besonderer Weise auch die Diskussion um Partizipationsorientierung mitführen und die Potenziale der Aktions- und Handlungsforschung diskutieren und reflektieren. Hier liegen Möglichkeiten, auch und gerade gestaltungs- und transformationsorientierte Anliegen mit Forschungsinteressen zu verbinden. Dabei sind die Herausforderungen und Implikationen der Doppelorientierung einer Handlungsforschung angemessen zu reflektieren.
- Aufgrund der Prozessualität des Lernens im Organisieren und der Relevanz der Zeitlichkeit erlangen zunehmend auch prozessorientierte Forschungsdesigns und Methodologien erhebliche Bedeutung. Längsschnitt-Orientierung wird damit zu einem methodologischen Desiderat organisationspädagogischer Forschung.
- Nicht zuletzt wird die – theoretisch zunehmend diskutierte – Ästhetisierung der Organisationsforschung und der Organisationspraxis forschungsmethodisch und methodologisch eingeholt durch die Ästhetisierung der Forschungsmethodik. In der Diskussion um Designforschung wird die Perspektive auf Gestaltung nicht nur zum Analysegegenstand, sondern auch zur Methodik der Erforschung selbst. Seien es theatrale Inszenierungen, gemeinschaftlich angelegte kreative Prozesse mit Werkstattcharakter, kreative Entwicklungsszenarien oder partizipative Großgruppenevents in Echtzeit – hier zeichnen sich innovative Forschungsmethoden ab, die für eine organisationspädagogisch interessierte Forschung in ihren Potenzialen ausgelotet und ausgeschöpft werden können.

Damit deuten sich Impulse für eine eigenständige organisationspädagogische Methodenforschung an, die neben dem Kanon der klassischen Differenzierungen auch die Partizipationsorientierung, die Prozessualisierung und die Ästhetisierung als übergreifende forschungsmethodische Zugänge für die organisationspädagogische Forschung, Evaluation und Gestaltungspraxis weiterentwickelt.

Sektion 12 – Medienpädagogik

Die Sektion Medienpädagogik führte im Frühjahr 2014 eine Online-Befragung durch, um auf diese Weise die Perspektiven aller Mitglieder bei der künftigen Gestaltung der Sektionstagungen, der Kooperationen mit anderen Sektionen und bezüglich des Publikationswesens (Open Access, Jahrbuch Medienpädagogik und Zeitschrift MedienPädagogik) einzubeziehen. Das Ergebnis – vorgestellt und diskutiert zur Entscheidungsfindung auf dem Kongress in Berlin – zeigt, dass eine große Mehrheit der Mitglieder Tagungen mit anderen Sektionen befürwortet, so dass hier neue Initiativen entstehen werden. Auch ein Einführen themenoffener Tagungen neben den themengebundenen Tagungen erhält deutlichen Zuspruch. Unser bei Springer publiziertes Jahrbuch Medienpädagogik soll aus Sicht der Mehrheit der befragten Mitglieder erhalten bleiben. Eine Überführung in unsere open access Zeitschrift MedienPädagogik fand keine Mehrheit. Beide Publikationsorgane werden, so zeigt die Befragung, intensiv wahrgenommen und genutzt.

Aktuell erscheinen in der Zeitschrift MedienPädagogik die Beiträge zu Themenheft Nr. 24 „Educational Media Ecologies“. Das Heft wird herausgegeben von Dorothee Meister, Theo Hug und Norm Friesen (s. <http://www.medienpaed.com/de/Themenhefte/#24>.) Die Calls for Paper für die Themenhefte 25 und 26 sind in der Vorbereitung.

Erschienen ist das Jahrbuch 11:

Kammerl, Rudolf/Unger, Alexander/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.) (2014): Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur. Wiesbaden: VS Verlag.

Und der Sammelband zur Innsbrucker Tagung ist publiziert:

Missomelius, Petra/Sützl, Wolfgang/Hug, Theo/Grell, Petra/Kammerl, Rudolf (Hrsg.) (2014): Medien – Wissen – Bildung: Freie Bildungsmedien und Digitale Archive. Innsbruck: Innsbruck University Press. Dieser Band ist digital auch kostenfrei zugänglich (http://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/freie-bildungsmedien_web.pdf).

Am 01. Juli 2014 übergaben der langjährige Sprecher und Mitbegründer der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ (KBoM) Prof. Dr. Horst Niesyto und die Sprecherin Katja Friedrich ihre Sprecherfunktion an Prof. Dr. Sven Kommer und Rüdiger Fries. Von Horst Niesyto und Peter Imort herausgegeben ist der Sammelband Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopäd, 2014 erschienen.

Die Sektionsvorsitzende hat in 2014 erstmals als Link Convenior des Network 6 „Open Learning: Media, Environments and Cultures“ der European Educational Research Association (EERA) die Tagungsvorbereitung für die

Konferenz im September in Porto koordiniert. Die DGfE-Sektion Medienpädagogik ist bei der ECER2014 (<http://www.eera-ecer.de/ecer2014/>) mit mehreren Beiträgen vertreten.

Das Programm der Herbsttagung 2014 in Augsburg zum Thema „Digital und vernetzt: Lernen heute – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien unter entgrenzten Bedingungen“ ist fertiggestellt und online abrufbar unter <http://herbsttagung-mp-dgfe14.phil.uni-augsburg.de/>. Die Tagung findet am 13. und 14. November 2014 statt (Organisation: Prof. Dr. Kerstin Mayrberger und Team).

Im Vorfeld der Herbsttagung wird die Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler der Sektion Medienpädagogik wieder ein Doktoranden/Doktorandinnen-Forum sowie einen Workshop für Promovierende organisieren. Am 12. November 2014 von 16 bis 18 Uhr besteht die Möglichkeit an einem Workshop zum Thema „Abstracts schreiben“ teilzunehmen. Das Nachwuchsteam führt derzeit eine Umfrage zur Situation unseres eigenen Nachwuchses durch, die Ergebnisse werden auf der Herbsttagung in Augsburg präsentiert. Darüber hinaus hat sich das Team 2014 wieder an der Planung und Durchführung der JFMH (Junges Forum für Medien und Hochschulentwicklung) beteiligt.

Das Magdeburger Theorieforum fand 2014 zum siebten Mal statt, in diesem Jahr lautete das Thema „Netzwerktheorien“. Das Theorieforum bietet eine Möglichkeit, zentrale Theoriediskurse aufzugreifen und in großzügig bemessenem Zeitrahmen – zu diskutieren. Es wird auch 2015 wieder stattfinden.

An der Universität Innsbruck findet vom 27. bis 28. Februar 2015 in Kooperation mit der Sektion Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) und der ÖFEB-Sektion Medienpädagogik eine internationale Tagung zum Thema „Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?“ (MWB2015) statt. Der Call läuft bis zum 01. Dezember 2014 (s. <http://medien.uibk.ac.at/mwb2015>).

*Petra Grell (Potsdam), Theo Hug (Innsbruck) und
Johannes Fromme (Marburg)*

Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Tagungen

Die Kommission Humanistische Pädagogik und Psychologie hat sich innerhalb des letzten halben Jahres in drei Klausurtagungen mit der Entwicklung und multidimensionalen Bearbeitung des Themas Persönlichkeitsbildung über die Lebensspanne befasst und wiederkehrende Kernthemen der personalen Reifung diskutiert. Ziel dieser Diskurse ist es, Verarbeitungsformen, deren Verläufe über die Lebenszeit und Fördermöglichkeiten zu entwickeln. Die Arbeiten münden in einer Tagung im Februar 2016. Ein Sammelband wird die unterschiedlichen Zugänge zur Thematik wiedergeben.

Aktivitäten

Ein weiterer Themenkomplex, der von Mitgliedern der Kommission bearbeitet wird, dient der Reduktion von Unsicherheit im Unterricht. Dabei werden zwei Perspektiven eingenommen:

Doris Ayaita nutzt offene Unterrichtsformen, Fachdidaktik sowie Grundsätze der humanistischen und inklusiven Pädagogik und Psychologie, um Lernende aus bildungsfernen Schichten individuell zu fördern und an Eigenmotivation, Engagement und langfristig gute Leistungen heranzuführen, vgl. z.B.:

Ayaita, Doris (2014): Der Weg von „Kein Bock“ zur engagierten Arbeitshaltung. Projektarbeit in Klasse 7. In: Höhle, G. (Hrsg.): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band. 20). Immenhausen: Prolog, S. 222-236.

An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen untersucht Dölf Looser die Förderung personal-sozialer Kompetenzen von Schülern durch Unterrichtsprojektwochen mit einem klassischen Experimentaldesign bei Primarschul- und Oberstufenklassen.

Telse Iwers-Stelljes untersucht den Zusammenhang von Lernstörungen und mentalen Blockaden. Dabei stehen einerseits Auswirkungen von imperativisch bedingten mentalen Blockaden auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept von Lernenden im Fokus, vgl. z.B.:

Iwers-Stelljes, Telse A./Müller, Anne-Christin (2013): Introvision zur Auflösung von Lernblockaden und zur Förderung von Gelassenheit. In: Zeitschrift für Integrative Lerntherapie, 1, S. 4-9.

Zum anderen wird die Perspektive der Lehrenden in den Blick genommen. Dölf Looser untersucht die Interaktion zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern auf Basis motivationstheoretischer Annahmen, vgl. dazu:

Looser, Dölf (2014). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Forschungszugänge. Leverkusen: Barbara Budrich (in Vorbereitung).

Gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen der Universität Hamburg wurde unter besonderer Berücksichtigung mathematikdidaktischer Problemlagen untersucht, inwieweit Mathematikangst bei Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern imperativisch bedingt ist und mit der Methode der Introvision aufgelöst werden kann, z.B. publiziert in:

Iwers-Stelljes, Telse A./Koch, Kai-Christian/Krauthausen, Günter/Löser, Sonja/Nolte, Marianne/Wagner, Angelika C. (2014). Introvision zur Reduktion von Mathematikangst bei Lehramtsstudierenden. Qualitative Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Zeitschrift Lernen und Lernstörungen 3, 1, S. 7-38.

In ähnliche Richtung weisen Studien zur Achtsamkeit im pädagogischen Kontext und deren Auswirkungen auf die Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen, Educandinnen und Educanden wie auch Ratsuchenden. Diese Untersuchungen, vorgenommen von Mitgliedern der Kommission, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern münden einerseits in der Gründung der Forschungsgruppe Achtsamkeit und Introvision, einem Zweig der Forschungsgruppe Introvision, angesiedelt an die Fakultät für Erziehungswissenschaft Hamburg und andererseits in der Publikation eines Themenheftes zur Achtsamkeit in pädagogischen Handlungsfeldern, welches im September 2014 erscheint.

Mittels verschiedener Aktivitäten beteiligen sich Mitglieder der Kommission ebenfalls an der Etablierung des Themas „Glück im pädagogischen Raum“. An der Universität Osnabrück wird das Thema regelmäßig in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen und dem erziehungswissenschaftlichen Anteil der LehrerInnenbildungsstudiengänge angeboten. (Prof. Dr. Ulrike Graf) und evaluiert. Für das Wintersemester 2013/2014 konnte der Gründer des Schulfaches Glück, Ernst Fritz-Schubert, für ein Seminarangebot in der Lehrerinnenbildung der Universität Osnabrück gewonnen werden. In Ko-

operation mit der Universität Osnabrück (Arbeitsgebiet Pädagogik des Grundschulalters) und dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Forschungsstelle Primärpädagogik) wird unter Leitung von Prof. Dr. Ulrike Graf das Seminar evaluiert. Erste Ergebnisse wurden auf dem Kongress „Positive Psychologie. Update on Positiv Psychology“ (12. und 13. Juli 2014, Berlin) vorgestellt. Weiterhin wird aktuell beforscht, inwiefern das Glück Thema im pädagogischen Raum (als Modellfach oder Arbeitsgemeinschaft in Schulen und Kindertageseinrichtungen) Auswirkungen auf das gesamte professionelle Handlungsspektrum im Dienst an den Bildungsaufträgen hat.

Als Mitglied der Interdisziplinären Forschungsstelle Werte-Bildung der Universität Osnabrück war Prof. Dr. Ulrike Graf an der Konzeptionierung, Vorbereitung und Durchführung des internationalen Symposions „Gerechtigkeit – Frieden – Glück: Interdisziplinärer Diskurs zu einer religiös und säkular begründeten Werte-Bildung“ (25. bis 27. Juni 2014) beteiligt. Veröffentlichungen zum Themenbereich Glück:

Graf, Ulrike (2014): Hat der Glücksboom auch die Pädagogik erfasst? Anmerkungen zur Bildungsrelevanz eines aktuellen wie umstrittenen Themas. In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Regionalnetzwerk NordWest: Newsletter 01/2014, S. 16-18. http://nifbe.de/images/nifbe/Regionalnetzwerke/NordWest/NordWest_Büro/Newsletter/NordWest_Newsletter_19.pdf.

Weitere Forschungsaktivitäten beziehen sich auf die Gewaltprävention im ländlichen Raum unter besonderer Berücksichtigung des Einsatzes humanistisch-psychologischer Interventionsverfahren, durchgeführt an der Universität Vechta von Yvette Völschow, vgl. z.B.

Völschow, Yvette (2014): Gewalt gegen Frauen in ländlichen Räumen: Sozial-räumliche Implikationen für Prävention und Intervention. In: Trauma & Gewalt: Forschung und Praxisfelder 8, 3, S. 214-220.

Völschow, Yvette (2014): Kinderschutz in ländlich geprägten Regionen. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug) 59, 2, S. 48-51.

Aus der Gründergeneration der Kommissionsmitglieder arbeitet Heinrich Dauber (Universität Kassel) auch im Ruhestand im Kontext der Humanistischen Pädagogik und Psychologie weiter zu den Themen Lehrerbildung, Lehrergesundheit, Pädagogische Selbstreflexion und Psychosoziale Basis-kompetenzen für den Lehrerberuf, Achtsamkeit und Bewusstseinsforschung sowie Playbacktheater (www.heinrichdauber.de).

Dauber, Heinrich (2014): Schule und Bewusstseinsentwicklung – kritische Anfragen. In: Galuska, J. (Hrsg.): Bewusstsein. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 127-139.

Dauber, Heinrich (2014): Sind gestaltpädagogisch arbeitende Lehrerinnen und Lehrer gesünder? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Salutogenese im Lehrerberuf von Heinrich Dauber und Elke Döring Seipel (Universität Kassel). In: Hartmann-Kottek, L. (Hrsg.): Gestalttherapie – Faszination und Wirksamkeit. Gießen: Psychosozial Verlag (im Erscheinen).

Die theoriegeleitete und praxisorientierte Vermittlung des Menschenbilds und der Tradition der Humanistischen Pädagogik und Psychologie stößt insbesondere in Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer bundesweit auf Nachfrage und positive Resonanz (2.Phase LB Augsburg 6/2013; Gemeinnützige Hertie Stiftung Würzburg 07/2013; SSA Marburg 09/2013; SSA Backnang 10/2013; Johanniter Unfallhilfe Hannover 10/2013; Bildungszentrum Unterweisacher Tal 01/2014; Schiller Schule Hannover 04/2014; Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben Karlsruhe 05/2014; Georg Büchner Schule Stadtallendorf 06/2014; Berufliche Schulen Kirchhain 07/2014).

Die Kommission Humanistische Pädagogik und Psychologie kooperiert aktuell mit der Gestaltpädagogischen Vereinigung mit dem Ziel der Entwicklung transdisziplinärer Zugänge zum pädagogischen Handlungsfeld und zur Entwicklung partizipativer Action Research Formate.

Telse A. Iwers-Stelljes (Hamburg)

NOTIZEN

Aus der Forschung

Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens (LOEB)

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Dieter Nittel (Goethe-Universität Frankfurt am Main, Projektleitung), Prof. Dr. Rudolf Tippelt (LMU München, Projektleitung), Johannes Wahl (Goethe-Universität Frankfurt am Main, wissenschaftlicher Mitarbeiter), Christina Buschle (LMU München, wissenschaftliche Mitarbeiterin), Barbara Lindemann (LMU München, wissenschaftliche Mitarbeiterin)

Gefördert durch: Hans-Böckler-Stiftung

Laufzeit: März 2014 bis Februar 2017

Kurzbeschreibung: Im Rahmen des Projekts, das die Fortsetzung der PAELL-Studie (Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens) darstellt, werden alle wichtigen Einrichtungen des Bildungswesens im Hinblick auf ihren Umgang mit der bildungspolitischen Formel des lebenslangen Lernens untersucht. Dabei werden in vier Regionen Hessens und Bayerns die Organisationen aus den verschiedenen Bildungssegmenten in den Block genommen (sowohl Elementar-, Primar- und Sekundarbereiche als auch Hochschulen sowie Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik) und deren Maßnahmen analysiert, die getroffen wurden, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Im Fokus stehen Fragen nach der einheitsstiftenden Formel vom lebenslangen Lernen in den Organisationen oder den Fortbildungsangeboten der Organisationen zu diesem Thema. Anhand empirischer Analysen von Fortbildungsprogrammen, Experteninterviews und Gruppendiskussionen wird der Grad der Umsetzung des lebenslangen Lernens erforscht und daraus ein Anforderungsprofil für ein Fortbildungsmodul entwickelt. Folgenden Fragestellungen wird u.a. nachgegangen: Wie stark ist die einheitsstiftende Formel vom lebenslangen Lernen in den Organisationen des Elementarbereichs, der Grundschule, den Einrichtungen der Sekundarstufe I und II, der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik und im Hochschulwesen verbreitet? Ist das lebenslange Lernen hier in einer ähnlich einseitigen Weise verankert wie in den entsprechenden Berufskulturen? Welche quantifizierbaren bzw. objektivierbaren Anstrengungen unternehmen die Organisationen auf der Ebene

der Fortbildungsangebote zum Thema „lebenslanges Lernen“? Welche kreativen Potentiale im Berufswissen von praktisch tätigen Pädagoginnen und Pädagogen lassen sich identifizieren, die einen Beitrag zur Überwindung des Status Quo der ‚Versäulung‘ des Erziehungs- und Bildungswesens und der tendenziellen Fremdheit zwischen den Berufskulturen leisten können?

Kontakt:

Barbara Lindemann (LMU München), E-Mail: barbara.lindemann@edu.lmu.de,
de, Homepage: http://www.edu.lmu.de/apb/forschung/forsch_projekte/loeb/index.html

DfG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“

Projektleitung/Team: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger ist Sprecher und Prof. Dr. Werner Helsper ist stellvertretender Sprecher der Forschergruppe 1612 Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Sie sind auch Projektleiter im Zentralprojekt der Forschergruppe. Wissenschaftliche Mitarbeiterin ist Jasmin Lüdemann.

Projektleitung/Team Teilprojekt 1 „Egalität oder Exzellenz – Zur Gleichzeitigkeit gegenläufiger Rationalitäten im deutschen Bildungssystem“: Prof. Dr. Ulrich Bröckling (Leitung) und Dr. Tobias Peter

Projektleitung/Team Teilprojekt 2 „Elementare Bildung und Distinktion“: Prof. Dr. Johanna Mierendorff (Leitung), Dr. Thilo Ernst, Marius Mader und Gesine Nebe

Projektleitung/Team Teilprojekt 3 „Exzellenz im Primarbereich. Die „Beste Schule“ als Gegenstand der Aushandlung im Entscheidungsdiskurs der Eltern“: Prof. Dr. Georg Breidenstein (Leitung), Dr. Jens-Oliver Krüger und Anna Roch

Projektleitung/Team Teilprojektes 4 „Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an „exklusiven“ höheren Schulen“: Prof. Dr. Werner Helsper (Leitung), Lena Dreie, Katrin Kotzyba, Dr. Mareke Niemann und Anja Gibson

Projektleitung/Team Teilprojekt 5 „Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Peerkulturen“: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Leitung), Catharina Keßler, Daniela Winter und Dr. Anne Schippling

Projektleitung/Team Teilprojekt 6 „Elitebildung und Hochschulen“: Prof. em. Dr. Reinhard Kreckel (Leitung), Prof. Dr. Manfred Stock (Leitung), Dr. Roland Bloch und Alexander Mitterle

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DfG)

Laufzeit: Oktober 2014 bis September 2017

Kurzbeschreibung: Die DfG-Forschergruppe 1612 Zum Thema „Mechanismen Der Elitebildung Im Deutschen Bildungssystem“ ist nach positiver Begutachtung vom Senat der DFG um drei Jahre von Oktober 2014 bis September 2017 verlängert worden. Sechs der verlängerten Projekte sind an der Universität Halle bzw. fünf davon im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung angesiedelt, ein Teilprojekt ist an der Universität Freiburg lokalisiert. Sprecher der Forschergruppe ist Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, stellvertretender Sprecher ist Prof. Dr. Werner Helsper. Daneben sind Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Prof. Dr. Georg Breidenstein, V.-Prof. Dr. Manfred Stock, Prof. Dr. Reinhard Kreckel und Prof. Dr. Ulrich Bröckling (Universität Freiburg)

mit weiteren Teilprojekten an der Forschergruppe beteiligt. Das allein an der Universität Halle eingeworbene Drittmittelvolumen beträgt 2,2 Millionen Euro für die nächsten drei Jahre.

Die Forschergruppe untersucht die Prozesse der sozialen Konstruktion und Herstellung von Elite und Exzellenz in zentralen Bildungsinstitutionen und Bildungsorten in Deutschland von der Vorschule bis zur Hochschule und deren Bedeutung für die Bildungsadressaten und Professionellen. Im Rahmen der projektübergreifenden Kooperation wurden in der ersten Förderphase vor allem die Durchsetzung und Verbreitung der Exzellenz- und Elitesemantiken in den verschiedenen Stufen und Bereichen des Bildungssystems sowie die Selektionskriterien und Auswahlpraktiken an den Eingangs- und Übergangsschwellen des Bildungssystems untersucht.

In der nun bewilligten zweiten Förderphase sollen die in die Auswahl- und Anwahlprozesse eingelagerten Mechanismen der Distinktion und Kohärenzherstellung, der Wandel der Diskurse um Exzellenz und Egalität sowie der exklusiven Bildungsinstitutionenlandschaft im Zeitvergleich, die Veränderung der Anwahlstrategien und Bildungsorientierungen der Eltern mit Kindern im Vorschul- und Grundschulalter sowie der Bildungskarrieren von Jugendlichen auf dem Weg von exklusiven Gymnasien zur Hochschule in einer Längsschnittperspektive in den Blick genommen werden.

Die Ergebnisse der Forschergruppe werden zum Abschluss der zweiten Förderphase Aufschlüsse über die Dynamik der Elitebildung im Zeitvergleich, über Anwahlprozesse und -konflikte in einer Längsschnittperspektive, über frühe bildungsbiographische Karrierewege von Eliten sowie über die Rückwirkungen dieser Prozesse auf das gesamte Bildungssystem gehen.

Kontakt:

Jasmin Lüdemann, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle/Saale, E-Mail: jasmin.luedemann@zsb.uni-halle.de, Homepage: http://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/mechanismen_der_elitebildung/

Aus Wissenschaft und Lehre

„Bildung und Differenz in historischer Perspektive“

Bericht über die Jahrestagung der Sektion Historische
Bildungsforschung vom 19. bis 21. September 2013

Morvarid Dehnavi & Gerhard Kluchert

Die Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung stand in diesem Jahr unter dem Thema „Bildung und Differenz in historischer Perspektive“ und fand an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg statt. Anknüpfend an die aktuell in der Erziehungswissenschaft geführten Diskussionen zum Zusammenhang von Bildung und Differenz hatte diese Tagung das Ziel, den Beitrag der historischen Bildungsforschung zu dessen Verständnis zu verdeutlichen und gleichzeitig Forscherinnen und Forschern, die auf unterschiedlichen Teilgebieten an diesem Thema arbeiten, die Möglichkeit des Austausches zu geben. Vom 19. bis 21. September 2013 wurden in 39 Vorträgen, verteilt auf 14 Sektionen, Ergebnisse einschlägiger bildungshistorischer Untersuchungen vorgestellt und diskutiert.

Nach den Begrüßungsworten des Präsidenten der Helmut-Schmidt-Universität, des Dekans der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften und der Vorsitzenden der Sektion Historische Bildungsforschung, Eva Matthes (Augsburg), folgte der einführende Vortrag der Gastgeber Carola Groppe (Hamburg) und Gerhard Kluchert (Flensburg). In ihrem Überblick zum Forschungsstand machten Groppe und Kluchert zum einen klar, dass zu jeder Differenzkategorie – Klasse, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Religion, Alter, Behinderung – eine Vielzahl bildungshistorischer Untersuchungen vorliege. Zugleich betonten sie aber auch, dass die Forschung ausgesprochen segmentiert sei und es kaum Beziehungen zwischen den an den verschiedenen Differenzkategorien orientierten Forschungssträngen gebe. Zudem stehe die Bildungsgeschichte vor der Aufgabe, den spezifisch historischen Beitrag zum Thema zu verdeutlichen und Auskunft über langfristige Veränderungen und Entwicklungen im Zusammenhang von Bildung und Differenz zu geben. In beiderlei Hinsicht verspreche man sich von den Beiträgen und Diskussionen auf der Tagung neue Impulse.

Die folgenden beiden Plenumsvorträge entwickelten begriffsgeschichtliche und systematisch-konzeptionelle Perspektiven und Problemstellungen für das Tagungsthema. Der begriffsgeschichtliche Vortrag von Rita Casale (Wuppertal) erläuterte das Verhältnis der Begriffe Bildung und Differenz in

ihren jeweiligen philosophischen und geschichtlichen Horizonten und Beziehungen. Dabei stellte sie eine epistemologische Diskrepanz von Bildung und Differenz fest, die sie anhand der Entwicklung politischer Theorien und gesellschaftlicher Transformationen in den letzten vierzig Jahren erläuterte. Daran anschließend beschäftigte sich Katharina Walgenbach (Wuppertal) in ihrem Vortrag mit der Frage nach Chancen und Herausforderungen einer Verschiebung des Fokus von Differenz auf Differenzen, dabei Bezug nehmend auf die Diskussionen um das Konzept der Intersektionalität. Beide Vorträge lieferten einen perspektivenreichen Auftakt und lösten Diskussionen um die Bedeutung begriffstheoretischer Klärungen von Bildung und Differenz und um die forschungspraktischen Möglichkeiten und Grenzen theoretischer Grundlagen und methodischer Konzepte aus.

Die weiteren Vorträge wurden im Rahmen teilweise parallel tagender Sektionen gehalten. Neben den Differenzkategorien von sozialer Herkunft, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Behinderung und Stadt/Land dienten dabei auch die Modi der Konstruktion von Differenz (pädagogische Theorien, pädagogische Praxen, Forschung, Gesellschaftspolitik) als Gliederungsprinzipien. In Sektion 2 nahmen drei Referenten und Referentinnen in diesem Zusammenhang Utopien und Theorien zu Bildung und Differenz in den Blick. Hans-Ulrich Grunder (Basel) widmete sich Gesellschaftsutopien aus dem 16. bis 19. Jahrhundert und versuchte die Bedeutung von (individueller, sozialer, kultureller etc.) Differenz in der jeweiligen Konzeption von Bildung und Erziehung aufzuzeigen. Er kam dabei zu dem Schluss, dass keine historisch übergreifenden Gemeinsamkeiten in den analysierten Utopien nachzuweisen seien, in den einzelnen Utopien jedoch die gesellschaftlichen Transformationen des Umgangs mit Differenz sichtbar gemacht werden könnten. Katja Petersen (Hamburg) beschäftigte sich mit dem von Karl Philipp Moritz herausgegebenen „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783-1793). In ihrer Analyse konnte sie zeigen, dass das Magazin eine Aufklärungspädagogik ohne normative Vorgaben zu ständisch legitimierten Differenzen repräsentierte, gleichwohl aber danach fragte, aufgrund welcher sozialen und kulturellen Bedingungen der Mensch geworden sei, was er ist. Rebekka Horlacher (Zürich) betrachtete in ihrem Vortrag das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischem Ideal und pädagogischer Praxis Pestalozzis in seinem Erziehungsinstitut in Yverdon-les-Bains. Anhand von Briefen Pestalozzis und seiner Lehrer an Eltern von Schülern wies sie nach, dass sich trotz Pestalozzis egalitärer Konzepte Konstruktionen von Differenz bezüglich sozialer Herkunft, Geschlecht oder Nationalität in der Praxis des Instituts durchsetzten.

Die Referentinnen und Referenten der Sektion 4 widmeten sich der Konstruktion von Differenz in pädagogischen Praxen. Sabine Reh und Joachim Scholz (Berlin/Wuppertal) stellten pädagogische und schulorganisatorische Debatten über das höhere und niedere Schulwesen in der Perspektive der Etablierung des differenzierenden Dispositivs ‚Leistung‘ in der Schule des 19.

Jahrhunderts vor. Auf wie unterschiedliche Weise das Leistungsprinzip die Gruppierung von Schülerinnen und Schülern organisieren konnte, wiesen sie exemplarisch an zwei Schulen nach. Lucien Criblez und Karin Manz (Zürich) zeigten anhand von Studentafeln aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die im Rahmen einer Reform für die Sekundarstufe I im Kanton Zürich entwickelt worden waren, die Konstruktion einer doppelten Differenz, die sich in geschlechter- und leistungsdifferentem Unterricht niederschlug. Diesen Befund deuteten sie vor dem Hintergrund bildungspolitischer und sozialpolitischer Entwicklungen im 20. Jahrhundert. Susanne Timm (Hamburg) widmete sich in ihrem Vortrag den Differenzierungspraktiken von Lehrern in der Unterrichtspraxis der DDR, die sie exemplarisch anhand von dokumentarisch interpretierten Unterrichtsmitschnitten analysierte.

In den aufgrund kurzfristiger Absagen zusammengelegten Sektionen 12 und 14 ging es um die Konstruktion von Leitdifferenzen bzw. um die Differenzkonstruktion als Sozialtechnologie. Julia Kurig (Hamburg) ging in ihrem Vortrag auf die Differenzierung zwischen Mensch und Maschine und deren Bedeutung für bildungstheoretische Diskurse zwischen den 1920er und 1960er Jahren ein. Dabei machte sie das dieser Differenzkonstruktion inhärente, vor allem die Anthropologie und die Gesellschaftstheorie betreffende reflexive Potential deutlich, das sich in historisch jeweils spezifischer Weise im Verlauf des 20. Jahrhunderts entfaltete. Andrea de Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich) fragten in ihrem Vortrag nach soziotechnologischen Volkserziehungsvorstellungen und entsprechenden Argumentationen von Akteuren verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und suchten mittels einer Rezeptionsanalyse deren Einfluss auf die pädagogische Praxis zu ermitteln. Vera Moser (Berlin) widmete sich in ihrem Vortrag der Frage nach der Konstruktion des Hilfsschulkindes und deren Bedeutung für die Entstehung und Verbreitung von damit befassten Institutionen. Dabei stellte sie heraus, dass diese Konstruktion symbolische Funktionen in der Regulation des Sozialen, insbesondere der historischen ‚sozialen Frage‘, besaß und dass die Hilfsschulen zugleich prototypisch die Entwicklung des modernen Förder- und Sonderschulsystems einleiteten.

Die Vorträge der ersten Sektion beschäftigten sich mit dem Verhältnis von Bildung und Differenz in Spätmittelalter und Früher Neuzeit und verdeutlichten besonders die epochale Breite des Tagungsthemas. Der Historiker Gerrit Deutschländer (Hamburg) interpretierte, am Beispiel des Herrschergeschlechts der Luxemburger, die an den Nachwuchs herangetragenen Bildungsideale und die höfische Erziehung einerseits als soziale und kulturelle Differenz erzeugende Erziehung zu Adel und Stand und zugleich als Transformation geistlicher Bildungs- und Erziehungsideale. Die Kunsthistorikerin Danica Brenner (Trier) arbeitete am Beispiel der Malerzünfte die Institutionalisierung von ständischer Differenz sowie die spezifischen zünftischen Me-

chanismen der Exklusion und Inklusion heraus. Tobias Schmidt (Siegen), ebenfalls Historiker, fragte in seinem Vortrag nach den Bildungschancen von Waisenkindern, die in der frühen Neuzeit in einem Hospital in Siena lebten und erzogen wurden. Dabei konnte er aufzeigen, dass diese im Vergleich zu Kindern, die öffentliche Schulen besuchten, größtenteils Vorteile genossen, besonders wenn sie für den Besuch des nach Vorbild der katholischen Priesterseminare gestalteten elitären Ausbildungsseminars ausgewählt waren.

Die drei Vorträge der Sektion 3 behandelten das Thema Disability. Die Historiker Erik Beck und Arne Timm (Dortmund) zeigten anhand von Quellen aus dem Mittelalter die Wahrnehmung von und den Umgang mit Menschen mit Behinderung im klösterlichen Umfeld. Die Bildungschancen als auch -grenzen für diese Gruppe zeichneten die Referenten an bekannten mittelalterlichen Persönlichkeiten mit Behinderung und unter Berücksichtigung von deren sozialer Herkunft nach. Ylva Söderfeldt (Aachen) ging in ihrem Vortrag der Frage nach, wie die historischen und aktuellen Debatten um ‚Happiness‘ in unterschiedlichen Disziplinen den pädagogischen Umgang mit Behinderungen und die Gründung von Initiativen, besonders für Blinde und Taubstumme, beeinflussen. Mit den Krüppelerziehungsheimen und der Kriegskrüppelfürsorge im frühen 20. Jahrhundert beschäftigte sich der letzte Vortrag dieser Sektion von Sven Werner (Dresden). Der Referent arbeitete anhand von ausgewählten Quellen das Spannungsverhältnis in den Zielsetzungen zwischen Herkunftsfamilien, privaten Initiativen und den verbandlich organisierten Institutionen heraus und zeigte auch, wie institutionelle ‚Tüchtigkeitskonzepte‘ mit Bagatellisierungen von Behinderung einhergingen.

Die Sektionen 5 und 7 enthielten Vorträge zum Themengebiet Soziale Differenz. Kerrin Klinger (Jena) konnte in ihrem Vortrag anhand einer Rekonstruktion der Entwicklungen des Weimarer Schulwesens im frühen 19. Jahrhundert auf bildungspolitischer Ebene Differenzierungsbestrebungen nach ständischem Vorbild nachweisen, die in der Entwicklung unterschiedlicher mathematischer Anforderungsprofile der Schulformen zum Ausdruck kamen. Alexander Griebel (Lüneburg) stellte sein Dissertationsprojekt vor, in dem er nach einem Zusammenhang zwischen den Bildungsintentionen von Schülern und den in bildungshistorischen Studien herausgearbeiteten Wachstums- und Stagnationsphasen in der Bildungsbeteiligung an höheren Schulen fragt. Als Quellenbasis dienen ihm dabei Autobiographien von Schülern aus der Zeit zwischen 1845 und 1945. Thema des Vortrags von Jakob Benecke (Augsburg) waren soziale Ungleichheitsstrukturen in der Hitler-Jugend. In erster Linie ging es ihm in diesem Zusammenhang um den Nachweis, dass sich die Differenzierungspraktiken in der NS-Organisation mit Hilfe des Figurationskonzepts von Norbert Elias angemessener erfassen lassen als mit den systemtheoretischen Kategorien Niklas Luhmanns. Ingrid Mieth (Gießen) stellte ein noch in den Anfängen stehendes Projekt vor, das sich der Frage nach der Transformation der in der Sowjetunion entwickelten Arbeiterfa-

kultäten (Rabfak) bei ihrer Übernahme in den Warschauer Pakt-Staaten, aber auch in Staaten Asiens, Lateinamerikas und Afrikas in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg widmet. Der Vergleich der entsprechenden Institutionen wird am Beispiel der vier Länder DDR, Kuba, Mosambik und Vietnam vorgenommen. Regina Soremski (Gießen) stellte in ihrem Vortrag Ergebnisse einer Untersuchung zu Bildungsaufstiegen in Ost- und Westdeutschland in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor. Mittels der biographischen Rekonstruktion von Bildungsaufstiegen und einer Analyse von politischen Gelegenheitsstrukturen gelangte sie zu einer Typologie von Chancenstrukturen, die in spezifischen historischen Konstellationen Bildungsaufstiegen und der Verringerung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen förderlich sind.

Die Vorträge der Sektion 6 beschäftigten sich mit theoretischen und methodologischen Fragen zur Erforschung von Differenz. Heike Dierckx (Gießen) stellte in ihrem Vortrag, im Rahmen des Konzepts der Intersektionalität, ein Verfahren vor, über das sie die Strukturmächtigkeit von Differenzkategorien sowohl empirisch zu ermitteln als auch theoretisch zu unterscheiden versucht. Am Beispiel einer Fallrekonstruktion, in der Diskriminierungserfahrungen und ihre Überwindung in den 1960er und 1970er Jahren in der Bundesrepublik herausgearbeitet wurden, stellte sie erste Ergebnisse ihrer Untersuchung vor. Torben Kneisler und Axel Nath (Lüneburg) gaben einen Einblick in ihre theoretischen Überlegungen zur Analyse und Systematisierung von Prozessen der Vertikalisierung und Horizontalisierung von Differenzen. Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Analyseebenen meinten sie dabei im Ganzen einen Trend zur Horizontalisierung feststellen zu können. Jürgen Budde und Georg Rißler (Flensburg) nahmen in ihrem Vortrag eine Re-Lektüre von zentralen ethnographischen Studien aus verschiedenen Epochen zur Schulforschung vor, um ihren Gehalt für das Thema Bildung und Differenz herauszuarbeiten. Dabei verwiesen sie insbesondere auf Grenzen bisheriger Methoden der ethnographischen Forschung und zeigten die Notwendigkeit ihrer historischen Kontextualisierung auf.

Die Sektionen 8 und 10 beschäftigten sich mit dem Thema Differenz und Geschlecht. Walburga Hoff (Erfurt) widmete sich in ihrem Vortrag der Entwicklung der Sozialen Arbeit als Disziplin und verwies auf eine notwendige Differenzierung zwischen der Disziplinentwicklung und der Konstitution von Professionen. Sie betrifft besonders die Geschlechterebene, denn den Frauen war lange Zeit der Zugang zur Wissenschaft versperrt, jedoch nicht der Zugang zur sozialen Praxis. An einem Fallbeispiel aus den frühen 1930er Jahren zeigte sie, wie Frauen mit der Entwicklung einer spezifischen Arbeitsweise Zugang zu wissenschaftlicher Betätigung fanden. Dem Thema Professions- und Disziplingeschichte der Sozialen Arbeit, jedoch mit Blick auf die USA zwischen 1889 und 1928, widmete sich auch Dayana Lau (Halle-Wittenberg). In ihrem Vortrag beleuchtete sie die Forschungstraditionen und die frühen Ansätze Sozialer Arbeit und den konflikthaften Prozess der Abspal-

tung der Sozialen Arbeit von der Soziologie, den sie als Ausdifferenzierungsprozess einer professionellen Handlungspraxis und einer wissenschaftlichen Disziplin interpretierte. Edith Glaser (Kassel) untersuchte in ihrem Beitrag die Thematisierung von Geschlechterdifferenz in Bildungsreformprozessen. Ihr Beitrag basierte auf einer Analyse der drei großen Reformpläne der frühen Bundesrepublik unter Einbezug der vorbereitenden Diskussionen in den zuständigen Ausschüssen sowie der zeitgenössischen Kritiken verschiedener Interessensgruppen. Ami Koboyashi (Berlin) behandelte in ihrem Vortrag die Entwicklung des Turnunterrichts sowie der Schuluniformen und Kleiderordnungen zwischen 1900 und 1945 in Japan. Anhand von Quellentexten arbeitete sie die Bedeutung dieser Entwicklungen für die Konstruktion neuer Geschlechterrollen heraus. Morvarid Dehnavi (Hamburg) ging der Frage nach, inwiefern die Erfahrung von Differenz der Geschlechter zu einem Motiv politischen Handelns werden kann. Mittels der Rekonstruktion biographischer Erfahrungen, die sie nach der Dokumentarischen Methode typisierte, zeichnete sie die politische Sozialisation von Aktivistinnen der Neuen Frauenbewegung nach. Dabei konnte sie zeigen, dass die Motive der Frauen politisch aktiv zu werden, vielfältig waren und dass ihr geschlechtspolitisches Handeln Ergebnis einer politischen Sozialisation war, die schon in der Kindheit begann. Christine Ott (Würzburg) wollte in ihrem Beitrag nachweisen, dass eine stärkere Berücksichtigung linguistischer Methoden für die bildungshistorische Erforschung des Differenz-Themas gewinnbringend sei. Auf der Grundlage einer Schulbuchstudie, bei der 80 Rechenhefte und Mathematikbücher zwischen 1870 und 2010 analysiert wurden, beschrieb sie die Entwicklung von Geschlechterstereotypen und die Darstellung von Geschlechterrollen. In ihrem Vortrag verdeutlichte sie exemplarisch am Konstrukt Geschlecht, wie soziokulturelle Wissensbestände und Normvorstellungen sprachlich verankert sind und decodiert werden können.

Die Sektion 9 der Tagung beschäftigte sich mit Fragen zu Bildungsreform und Differenz. In diesem Rahmen gab zunächst Adrian Schmidtke (Göttingen) Einblick in seine diskursanalytische Rekonstruktion der Vorschuldebatte in den 1960er und 1970er Jahren. Mittels der Analyse zeitgenössischer Texte aus Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis konnte er plausibel darlegen, dass innerhalb des Reformdiskurses soziale Benachteiligungen zwar schon thematisiert wurden, die Erklärungsbemühungen jedoch noch sehr rudimentär blieben. Der Historiker Wilfried Rudloff (Mainz/Kassel) ging in seinem Vortrag der Thematisierung ungleicher Bildungschancen in den wissenschaftlichen und politischen Diskursen Großbritanniens und Deutschlands in den späten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts nach. Dabei konnte er zeigen, dass trotz zunehmender Internationalisierung deutliche Unterschiede in der Begründung und Bewertung ungleicher Bildungschancen festzustellen sind, die auch das unterschiedliche Schicksal der Gesamtschulbemühungen in Großbritannien und der Bundesrepublik verständlich machen.

Die beiden Vorträge der Sektion 11 beschäftigten sich mit der Frage der Stadt-Land-Differenz. Manuel Kretz (Bern) verfolgte in seinem Beitrag die Konstruktion eines Stadt-Land-Topos im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in der Schweiz. Neben der Frage, wie Bildungsdifferenz in den unterschiedlichen geographischen Räumen diskutiert und konstruiert wurde, interessierte ihn dabei auch die Frage nach realen Leistungsdifferenzen, die er anhand der Ergebnisse zeitgenössischer Rekrutenprüfungen zu beantworten suchte. Auch Willfried Göttlicher (Wien) befasste sich mit der Stadt-Land-Differenz, indem er der Frage nachging, wie die Differenz zwischen städtischen und ländlichen Lebenswelten im Österreich der Nachkriegszeit konstruiert und für bildungspolitische Zwecke instrumentalisiert wurde. Während in den 1950er Jahren Bedeutung und Eigenwert des Landes und der kleinen Dorfschule, so der Vortragende, noch einmal die politischen Lager übergreifend stark akzentuiert wurden, gewann im folgenden Jahrzehnt eine pragmatische Argumentation, der es um bessere Bildungschancen für die Landbevölkerung ging, die Oberhand.

Die Beiträge der Sektion 13 widmeten sich dem Thema ethnische Differenz. Christina Alarcón (Berlin) ging in ihrem Beitrag der Frage der Konstruktion und Dekonstruktion von ethnischer Differenz im Rahmen des spannungsreichen chilenischen Nationalstaatsbildungsprozesses und am Beispiel von Erziehungsprogrammen zweier Schulen für Kinder der indigenen Mapuche-Bevölkerung nach. In ihrer Analyse der Institutionen nahm sie verschiedene Dimensionen von Differenz in den Blick und wies zudem Unterschiede in der Konstruktion und im Umgang mit ethnischer Differenz zwischen verschiedenen Akteuren (Staat, kirchlicher Orden) nach. Auch Toshiko Ito (Mie) setzte sich in ihrem Vortrag, nun bezogen auf das japanische Kaiserreich, mit der Rolle von Bildung und Schule im Rahmen der Assimilierung ethnischer Minderheiten auseinander. Ihre Analyse der in den 1930er Jahren speziell mit Blick auf die Bevölkerung von Okinawa initiierten Kampagne gegen den Dialekt machte deutlich, dass sowohl Anhänger wie national-romantische Gegner dieser Kampagne in assimilatorischen Denkmustern verfangen waren. Elke Kleinau (Köln) stellte in ihrem Vortrag schließlich das Design eines Forschungsprojekts zu Bildungs- und Differenzerfahrungen von ehemaligen Besatzungskindern sowie deren Kindern und Enkelkindern vor. Dabei ist angestrebt, in einem intergenerationalen Vergleich die sich verändernden Bildungsbedingungen von und Diskussionen über so genannte Mischlingskinder, die erfahrenen Inklusions- und Exklusionsprozesse sowie die subjektive Konstruktion von Differenz zu untersuchen.

Die insgesamt 39 Vorträge belegten einerseits eindrucksvoll die Beteiligung der historischen Bildungsforschung an der erziehungswissenschaftlichen Erforschung des Themas „Bildung und Differenz“. Sie dokumentierten ferner ihre Vielfalt und Breite sowohl hinsichtlich der thematischen Zugänge und der epochalen und regionalen Schwerpunkte als auch der theoretischen

und methodischen Ansätze. In der Abschlussdiskussion wurde andererseits aber auch eine kritische Bilanz gezogen. So wurde moniert, dass die Diskrepanz zwischen den in den Eingangsvorträgen formulierten theoretischen und methodischen Ansprüchen und deren Realisierung in den Einzelbeiträgen beträchtlich gewesen sei. Auch sei die bereits geleistete erziehungswissenschaftliche und bildungshistorische Forschung mit ihren Ergebnissen vielfach nicht hinlänglich berücksichtigt worden. Die Untersuchung mehrere Differenzkategorien in ihrer Verschränkung, so ist ergänzend zu resümieren, fand sich ebenso nur in wenigen Beiträgen wie die Herausarbeitung größerer historischer Zusammenhänge und Entwicklungen. Hat die Tagung so die ihr zugedachte Funktion eines Forums für die Begegnung und den Austausch zwischen den auf unterschiedlichen Teilgebieten historisch am Thema „Bildung und Differenz“ Arbeitenden zweifellos erfüllt, so hat sie zugleich doch auch deutlich gemacht, wieviel es für die Historische Bildungsforschung auf diesem Feld noch zu tun gibt.

Konferenzübersicht:

Carola Groppe (Hamburg) und *Gerhard Kluchert* (Flensburg): Bildung und Differenz in historischer Perspektive. Einführung in das Thema

Rita Casale (Wuppertal): Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz

Katharina Walgenbach (Wuppertal): Von Differenz zu Differenzen. Chancen und Herausforderungen einer Komplexitätssteigerung in der historischen Bildungsforschung

Gerrit Deutschländer (Hamburg): Gebildet oder nur höfisch erzogen? Die Herrscher aus dem Geschlecht der Luxemburger im Spätmittelalter

Danica Brenner (Trier): „... kein leer knecht aufnemenn, er sei dann eelich geborn“. Differenz und Exklusion in der zunftgebundenen Ausbildung in Spätmittelalter und der Frühen Neuzeit

Tobias Schmidt (Siegen): „Glück im Unglück“ – Waisen Kinder im frühneuzeitlichen Bildungssystem Sienas

Hans-Ulrich Grunder (Basel): Alle gleich oder jede(r) anders? Erziehungs- und Bildungsideen in utopischen Konzepten

Katja Petersen (Hamburg): Zu Konstruktion und Umgang mit Differenz in biographischen Bildungsprozessen – Karl Philipp Moritz' Erfahrungsseelenkunde

Rebekka Horlacher (Zürich): Die Idee der allgemeinen Menschenbildung als Negierung von Differenz

Erik Beck/Arne Timm (Dortmund): „Halbmensch“ oder „erfahrenster Lehrer der christlichen Religion“? Überlegungen zu Bildungschancen und -grenzen von Menschen mit Behinderung im Mittelalter

Ylva Söderfeldt (Aachen): Disability, Education and the Happinazation of the World: A Historical Study of the Role Played by Happiness in the Emergence of Educational Initiatives for the Blind and Deaf

Sven Werner (Dresden): Der pädagogische Umgang mit Differenz am Beispiel der Krüppelvorsorge

Sabine Reh (Berlin) und *Joachim Scholz* (Wuppertal): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Die Etablierung des „Leistungsprinzips“ als pädagogische Ordnung in der modernen Schule im 19. Jahrhundert

Lucien Criblez und *Karin Manz* (Zürich): „Unterricht auf werktätiger Grundlage“ oder die Konstruktion einer doppelten Differenz: geschlechter- und leistungsdifferenzierter Unterricht auf der Sekundarstufe I

Susanne Timm (Hamburg): Differenzierungspraktiken im Lehrerhandeln in der DDR. Exemplarische Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen

Kerrin Klinger (Jena): Mathematische Bildungsprofile und soziale Differenzierung. Die Entwicklung der Weimarer Schulen von den 1770er bis in die 1830er Jahre

Alexander Griebel (Lüneburg): Zur Deutung von Differenzen in Kommunikationsnetzwerken zur Bildungsentscheidung

Heike Dierckx (Gießen): Intersektionalitätsforschung: Die Strukturmächtigkeit von Kategorien

Torben Kneisler und *Axel Nath* (Lüneburg): Zur Balance zwischen der Vertikalisierung und Horizontalisierung von Bildungs- und sozialen Differenzen – theoretische und empirische Erörterungen zum historischen Prozess

Jürgen Budde und *Georg Rißler* (Flensburg): Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und Differenz – Transformationslinien, Potentiale, Risiken

Jakob Benecke (Augsburg): Soziale Ungleichheit in Programmatik, Praxis und subjektiven Erleben der Hitler-Jugend

Ingrid Mieth (Gießen): Historische und kulturelle Transformation einer Bildungsinstitution. Arbeiterfakultäten in der Sowjetunion, der DDR, Kuba, Mosambik und Vietnam

Regina Soremski (Gießen): Bildung und soziale Ungleichheit. Historische und biografische Rekonstruktionen von Bildungsaufstiegen in Ost- und Westdeutschland

Walburga Hoff (Erfurt): Disziplin, Profession und Geschlecht. Zur Entstehung Sozialer Arbeit als Wissenschaft

Dayana Lau (Halle-Wittenberg): Zur Differenzierung von Professionen und Disziplinen am Beispiel der frühen sozialen Arbeit in den USA

Edith Glaser (Kassel): Geschlechterdifferenzen und Bildungsreformen

Adrian Schmidtke (Göttingen): „Das benachteiligte Kind“ im Reformdiskurs der 1960er und 1970er Jahre

Wilfried Rudloff (Mainz/Kassel): Ungleiche Bildungschancen: Bildungsforschung, öffentlicher Diskurs und Bildungsreform in Deutschland und England in den Jahren des Bildungsbooms

Ami Kobayashi (Berlin): Turnunterricht in Japan (1900-1945): konstruierte neue Geschlechterrolle und eliminierte alte Geschlechterdifferenz

Morvarid Dehnavi (Hamburg): Die Erfahrung von Geschlechterdifferenz als Motiv politischen Handelns? Rekonstruktion von politischen Orientierungen am Beispiel von Aktivistinnen der Neuen Frauenbewegung im Kontext der Studentenbewegung

Christine Ott (Würzburg): Geschlechterstereotypen auf der Spur. Ein Plädoyer für mehr Linguistik in der Bildungsforschung

Manuel Kretz (Bern): Bildungskluft zwischen Zentrum und Peripherie. Kulturpolitische Konstruktion eines Stadt-Land-Topos sowie reale Leistungsdifferenzen im ausgehenden 19. Jahrhundert

Wilfried Göttlicher (Wien): Die „Eigenständigkeit der Landschule“. Ländliche und städtische Lebenswelt als Differenz in der österreichischen Schulreform-Debatte in den langen 1950er Jahren

Julia Kurig (Hamburg): Die Differenz zwischen Mensch und Maschine als Inspiration bildungstheoretischer Diskussion im 20. Jahrhundert

Christina Alarcón (Berlin): Ethnische Differenz als erziehungspolitisches Problem – Schulen des Staates und Indianerschulen des bayerischen Kapuzinerordens zur Erziehung der Mapuche in Chile (1883-1930)

Toshiko Ito (Mie): Dialekt und Hochsprache im schulischen Raum des japanischen Kaiserreichs: Assimilationspolitik und Diskurs über Differenz der Sprachen

Elke Kleinau (Köln): Bildungs- und Differenzerfahrungen über drei Generationen

Andre de Vincenti, Norbert Grube und *Andreas Hoffmann-Ocon* (Zürich): Sozialtechnologische Gemeinschafts- und Differenzkonstruktionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Rezeption von und Transformation durch Lehrpersonen und Schule

Vera Moser (Berlin): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen?

Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft zu Grabe getragen¹

Christel Adick

Ende 2013 wurde der Titel „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ abgeschafft. Diese Zeitschrift war 1931 von Friedrich Schneider (1881-1974), einem der Begründer der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland, als dreisprachige Fachzeitschrift (Deutsch, Englisch, Französisch) ins Leben gerufen worden. 1934 von den Nazis vorzeitig in den Ruhestand versetzt, wurde ihm auch ‚seine‘ Zeitschrift entzogen und unter dem Namen Zeitschrift für Erziehung (1935-1943) zweckentfremdet. Nach Kriegsende bemühte sich Schneider zunächst einige Jahre lang um eine Wiederbelebung seiner Zeitschrift (1947-1951), bevor diese dann, durch Schneiders Kooperation erwirkt, unter der Ägide des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg ab 1955 mit neu begonnener Jahrgangszählung herausgegeben wurde. Seither firmierte sie als dreisprachige Fachzeitschrift unter dem ebenfalls dreisprachigen Titel *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de L'Education*.

Die Ausrichtung der Zeitschrift wird beraten von einem *Editorial Board* unter dem Vorsitz des jeweiligen Direktors des UNESCO-Instituts in Hamburg; dieses besteht aus wechselnden Mitgliedern verschiedener Länder, die für eine bestimmte Dauer berufen werden (so z.B. die Autorin dieses Beitrags von 2000-2010). Das im Jahre 2006 in *UNESCO Institute für Lifelong Learning* umbenannte Institut ist bis heute für die Zeitschrift zuständig. Das *Editorial Board* verständigt sich auf Empfehlungen, wohingegen die Entscheidungen vom *Governing Board* des UNESCO-Instituts in Hamburg getroffen werden, wo auch die operativen Geschäfte der Zeitschrift unter der Leitung eines geschäftsführenden Herausgebers von statten gehen.

Im Heft 2/2013 der Zeitschrift (S. 153-156) wurde die internationale Leserschaft im Editorial unter der Überschrift „Plus ça change: Change and continuity at the International Review of Education“ über die folgenden grundsätzlichen Neuerungen informiert: (a) Die Zeitschrift erhält einen Untertitel: *Journal of Lifelong Learning*; (b) sie ist nur noch zweisprachig: *Englisch und Französisch*; (c) die einige Jahre lang eingeführte Praxis, Abstracts zusätzlich zu den (ehemals) drei Publikationssprachen auch in Spanisch und

¹ Anmerkung der Redaktion: Dieser Beitrag wurde bereits im August 2014 eingereicht und ist bedauerlicherweise in der Druckversion der EW 49 nicht enthalten. Der Artikel wird in der EW 50 erneut erscheinen.

Russisch zu publizieren, wird abgeschafft und ebenfalls auf nur noch Englisch und Französisch begrenzt. – De facto bedeuten diese Entscheidungen das offizielle Ende des Namens „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“: Im neuen Design findet sich der Titel nicht mehr.

Über die Gründe für die Entscheidungen, den deutschen Titel ebenso abzuschaffen wie die Publikation deutschsprachiger Beiträge und Zusammenfassungen, heißt es in besagtem Editorial (S. 154), es seien in den letzten zwanzig Jahren nur sechs Artikel in deutscher Sprache veröffentlicht worden und die nun gewählten Sprachen Englisch und Französisch seien die Arbeitssprachen der UNESCO. Im ersten Satz (S. 153) wird auf 58 Jahre ununterbrochene Publikation der Zeitschrift hingewiesen; dem ist folgende Fußnote hinzugefügt: „Strictly speaking, this journal is considerably older, having been founded as the *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (sic!) in 1931“, als deren Urheber ein namentlich nicht genannter „pre-Nazi editor“ angeführt wird. Es sei erwähnt, dass die Zeitschrift in ihrem Nachruf auf Friedrich Schneider (21. Jg. 1975, H. 1, S. 1-5) diesen als ihren Begründer gewürdigt hatte.

Für die (Vergleichende) Erziehungswissenschaft in Deutschland bedeuten die genannten Entwicklungen, dass in der IRE (so das gebräuchliche Akronym der Zeitschrift) in Heft 2/2013 der letzte deutschsprachige Artikel publiziert wurde, dass nunmehr (wieder) keine „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ mehr auf dem akademischen Zeitschriftenmarkt zu finden ist; ferner, dass offenbar der (abgeschaffte) deutsche Titel der Zeitschrift im internationalen Diskurs nicht mehr mit dem Namen Friedrich Schneider in Verbindung gebracht wird.

TAGUNGSKALENDER

Januar 2015

„Migration und Familie“ – Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE

Datum: 30. bis 31. Januar 2015

Tagungsort: Universität Hildesheim

Veranstalter: Arbeitskreis Historische Familienforschung (AHFF)

Organisation: Dr. Petra Götte

Information: www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2015.01_Call_AHFF_Hildesheim.pdf

Februar 2015

„Organisation und Methoden“ – Jahrestagung der Kommission Organisationspädagogik

Datum: 26. bis 27. Februar 2015

Tagungsort: Universität zu Köln

Veranstalter: Kommission Organisationspädagogik

Organisation: Prof. Dr. Michael Schemmann

Informationen: www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/KOP/2015_CfP_Organisation_Methoden.pdf

„Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu? – Internationale Tagung der Sektion Medienpädagogik in Kooperation der AG Medienkultur und Bildung der GfM und der ÖFEB-Sektion Medienpädagogik

Datum: 27. bis 28. Februar 2015

Tagungsort: Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Organisation: Dr. Petra Missomelius, Prof. Dr. Theo Hug, Dr. Tanja Kohn, Ulrike Pfeiffenberger

Informationen: www.uibk.ac.at/medien/mwb2015/.

März 2015

„Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität: Diversität in der frühen Kindheit“ – Jahrestagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Datum: 5. bis 7. März 2015

Tagungsort: Universität zu Köln

Veranstalter: Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Organisation: Prof. Dr. Ursula Stenger, Prof. Dr. Doris Edelman, David Nolte, Prof. Dr. Marc Schulz

Informationen: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-8-sozial-paedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit.html> November 2014

„Erziehung – Gewalt – Sexualität“ – Jahrestagung der Sektion Frauen und Geschlechterforschung in der DGfE

Datum: 05. bis 06. März 2015

Tagungsort: Universität Paderborn

Veranstalter: Sektion Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Organisation: Prof. Dr. Barbara Rendtorff, Thomas Viola Rieske, Dr. Claudia Mahs

Informationen: www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-11-frauen-und-geschlechterforschung-in-der-erziehungswissenschaft/tagungen.html

„Bildung und Teilhabe“ – Jahrestagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft

Datum: 09. bis 11. März 2015

Tagungsort: Justus-Liebig-Universität Gießen

Veranstalter: Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft

Organisation: Prof. Dr. Ingrid Mieth

Informationen: www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/QBBF/Bildung_und_Teilhabe_CfP-AEW-2015.pdf

„Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung“ – Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik

Datum: 19. bis 20. März 2015

Tagungsort: RWTH Aachen University

Veranstalter: Sektion Medienpädagogik

Organisation: Prof. Dr. Sven Kommer, Corinna Haas, Dr. Thorsten Junge, Christiane Rust

Informationen: blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/

„Normativität, Positionierung, Reflexivität: (Selbst)kritische Perspektiven“ – Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Datum: 26. bis 27. März 2015

Tagungsort: Universität Münster

Veranstalter: Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Informationen: www.siive.de/?page_id=112.

Juni 2015

„Wa(h)re Gefühle. Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext“ – Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik

Datum: 11. bis 13. Juni 2015

Tagungsort: Universität Siegen

Veranstalter: Kommission Sozialpädagogik

Informationen: www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-sozialpaedagogik/tagungen.html.